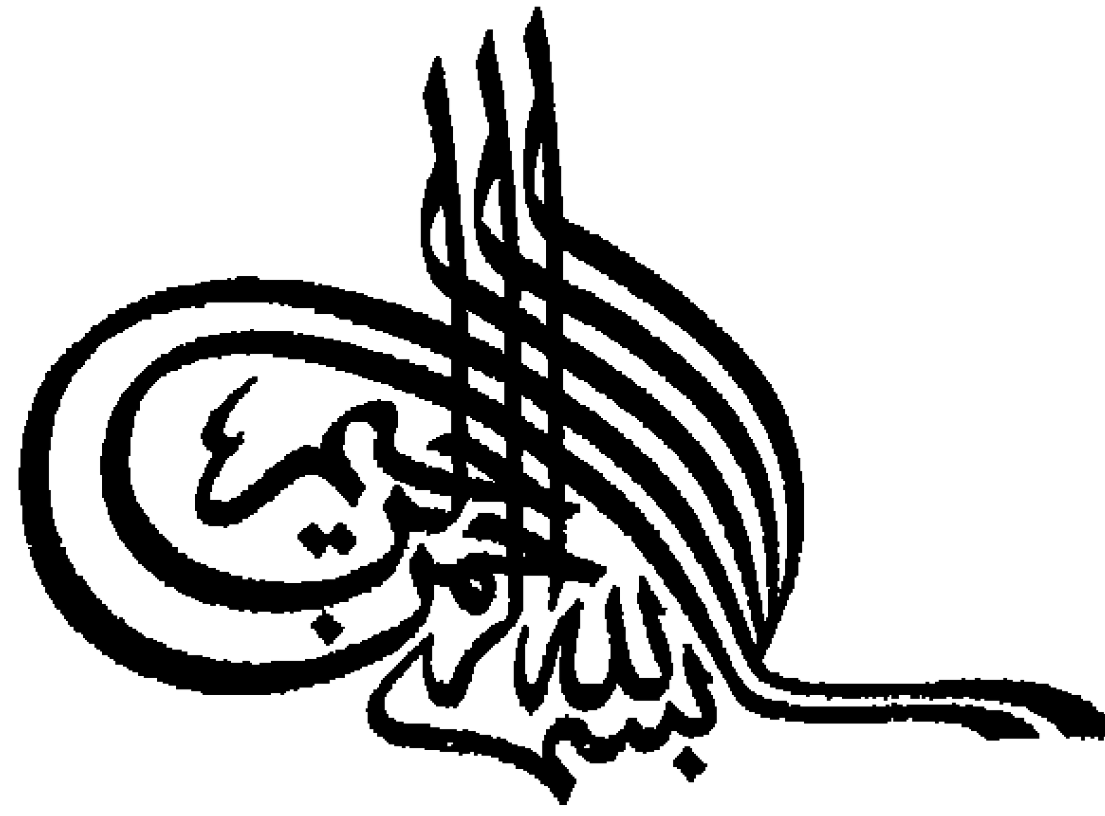
الضغوط النفسية

لدى المراهقين ومفهوم ذاته

الدكتور
عبد الكريم عطا كريم





الضغوط النفسية

لدى

المراهق ومفهوم ذاته

الضغوط النفسية

لدى

المراهق ومفهوم ذاته

الدكتور

عبد الكريم عطا كريم



رقم التصنيف : 155.5
المؤلف ومن هو في حكمه : عبد الكريم عطا كريم.
عنوان الكتاب : الضغوط النفسية لدى المراهق ومفهوم ذاته.
رقم الإيداع : 2014/1/294
الواصفات : المراهقة//علم النفس/
بيانات الناشر : عمان – دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.
(ردمك) ISBN 978-9957-32-807-8

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

الطبعة الأولى 2014-1435هـ



دار الحامد للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - شفا بدران - شارع العرب مقابل جامعة العلوم التطبيقية
هاتف: 5231081 6 962+ فاكس: 5235594 6 962+
ص.ب. (366) الرمز البريدي: (11941) عمان – الأردن
www.daralhamed.net
E-mail : daralhamed@yahoo.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا

أن هدانا الله 43﴾

سورة الأعراف آية (43)

الإهداء

- إلى روح والديّ الزكية.
- إلى عيون والدتي الندية وأياديها المتضرعة لي بالعودة.
- إلى جميع أفراد عائلتي فانوس دربي وربيع قلبي.
- إلى كل من وقف معي وساهم في إنجاز بحثي نصحاً وإرشاداً وتوجيهاً ومؤازرة.
- إلى إخوتي من بني البشر.

أهدي ثمرة جهودي المضنية لهم...

المحتويات

قائمة الجداول

الفَصْلُ الأَوَّلُ

التعريـــف بالكتـــاب

الفصل الأول

التعريف بالكتاب

مشكلة الكتاب:

يتوقف كل تخطيط سليم للكفاءات الإنسانية على مـدى المعرفـة بطبيعتهـا وقدراتها وكافة الخصائص النفسية المميزة لهـا مـن حيـث السـلامة وعكسـها (مرحاب،1989: 57) وتتجه العلوم السلوكية والمعرفيـة الحديثـة نحـو رصـد متغيرات الشخصية الإنسانية عبرالتركيز على فترة المراهقة لما لها من دور هـام في توجيه سلوك الفرد والأنتقال به من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد.

ومن هنا تبرز أهمية الإشكالية التي يدرسها هـذا البحـث والمتمثلـة فـي "المواجهة وسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق" وهي الإشكالية التي كانـت وما تزال تحظى بمقعد الشرف في مجال الدراسات السيكولوجية نظراً لما تتميز به من خصائص عضوية ونفسية واجتماعية متنوعة ونظراً أيضاً لما تتسم بـه مـن ضغوط وتقلبات عنيفة تأخذ في كثير من الأحيان أشكالاً تصرفية ومظاهر سـلوكية كلها ثورة وتمرد على مختلف المؤسسات الاجتماعية وخاصة مؤسسـات الأسـرة والمدرسة والمجتمع عامة. وهذا معناه أن المراهق عادة ما يلجـأ الـى الوسـائل الدفاعية مجاولاً اقناع نفسه بالتوافق مع الوضعيات المهددة والضغوط الاجتماعيـة التي يواجهها، الأمر الذي يزج به في كثير من الأحيان في حياة الأحبـاط الشـديد واليأس الحاد والتبعية للأخرين. وهذا ما يجره إلى ردود أفعال قوية قوامها أحيانـاً العدوان والعنف وأحياناً أخرى الأنعزال والأنطواء والتمركز حول الـذات. ولهـذا السبب عادة ما ينظر إلى فترة المراهقة هاته كمرحلة حرجة في حيـاة الإنسـان، بحيث تصبح هي المسؤولة إلى حد كبير عن مساره المستقبلي بسوائه وانحرافـه، وبصحته ومرضه، بنجاحه وفشله، لأن الضغوط التي يواجههـا كثيـرة ومتنوعـة (الزعبي، 1996).

سينصب اهتمامنا اذن على هذه الإشكالية الحيوية التـــي تتعــدد مظاهرهـــا وتتنوع ملامحها بتعدد وتنوع المجتمعات بما في ذلكالمجتمع المغربي الذي أضحى معقد البناء والتكوين نتيجة لما يعيشه من تحولات وتطـــورات شـــملت بـــدرجات متفاوتة كل الميادين الاجتماعية وانعكس هذا التطور والتقدم على مختلـــف الفئـــات العمرية وخاصة فئة المراهقين التي إمتدت سنواتها الأعتبارية.فالمراهق المغربـــي أصبح بدون أدنى شك يواجه صعوبات شتى وخاصة صعوبة الإندماج المؤسســـاتي (الأسرة والمدرسة والمجتمع) وصـــعوبة التوافـــق النفســـي المرتبطـــة بإرتفـــاع وتيرةالضغوط وعوامل التوتر الناجمة عن التغيرات الجسمية والرغبـــات الجنســـية والميل القوي لتأكيد الذات وإثبات الهوية وتحقيق الأستقلال عن الآخر. فهو يتطلـــع إلى تقرير شؤونه بنفسه دون تدخل والديه أو مدرسيه أو الراشدين عموما مما يدفعه إلى تكوين عادات وتقاليد وقيم واتجاهات خاصة به إنطلاقاً من عوالم مغلقة يكونها مع أقرانه، ولكن قوة تطلعاته وتوتره نفسيا وعدم استقلاله ماديا واجتماعيا يحـــول دون تحقيق طموحاته مما يثير فيه المزيد من المواجهة للتوتر إلا أنه بذلك يعرقـــل اندماجه الاجتماعي فتزداد حدة قلقه وتوتره (اوزي، 1986:77).

على هذا الأساس أرتأينا أن يمثل موضوع "المواجهة وسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق" صلب اشكالية هذا البحث ويشكل علم النفس المعرفي الإطـــار المرجعي الأساسي الذي يندرج ضمنه. وترجع بدايات هذاالإطار المعرفـــي إلـــى ظهور العلوم المعرفية او علوم الكفاءة المعرفية التي بدأت في العقـــود الأخيـــرة تشكل حقلها المستقل بموضوعه المتجسد في دراسة السيرورات المعرفية وميدانـــه الذي تتفاعل فيه جملة من التخصصات العلمية والتي تعمل على فهـــم المشـــكلات وحلها واتخاذ القرارات بشأنها (احرشاو، 1997).

لا أحد يجادل في وجود المواجهة كاستراتيجية أساسية في ميدان متميز لعلـــم النفس المعرفي. وهذه الاستراتيجية تعتبر الأحداث الماضية وسيلة لتحقيق الهـــدف من خلال ثلاث طرق هي:

1- كيف يستجيب المراهق لحالات الضغط ومظاهر توترها وقوتها؟

2- ماهي استراتيجيات المراهق الفعالة لمواجهة المشاكل وحلها؟

3- ماهي وسائل المراهق وآلياته في مواجهة الضغوط وحل المشاكل المصاحبة لها؟

ان هذه الاستراتيجيات تفرض نفسها على سيرورات المواجهة كسلوك فعال من خلال التحكم في الانفعال وخاصة على مستوى الاهتمام بجميع الظروف التي ادت الى حدوث الضغوط وشدتها وصولا الى التكيف.

ولا بد من الاشارة هنا الى ان المواجهة عبارة عن سلوك معقد تتداخل فية تفاعلات الحياة اليومية في علاقتها بتفاعلات الآخرين مع المراهق، فضلاً عن ما تلعبه المراقبة الاجتماعية من دور تطبيبي لسلوك هذا الآخر ورغباته (Weber,1997:103-105). والتي تحدد مستويات طموحه ولا تفسح له المجال للمشاركة في الحياة الاجتماعية الا بعد انتظار طويل يعاني خلاله الكثير. وقد دأب بعض الباحثين على تسمية هذه المعاناة والاضطرابات بأزمة المراهقة غير أن هذه الاضطرابات والمعاناة لا تفهم بالنظر فقط الى المجتمع وثقافته وما تصنعه من قيود للاندماج في المجتمع، وإنما تأخذ بعين الاعتبار القوى الكامنة في شخصية المراهق والدوافع الأساسية التي تدفعه الى اتيان هذا السلوك أو ذاك في موقف من المواقف. وسعيا إلى فهم شخصية المراهق المغربي المتمدرس وما يميزها من مكوناتوعناصر وما يطبعها من سلوكات وتصرفات وما يؤطرها من عوامل ومحددات سنعمل في هذا البحث على مقاربة شمولية لهذه الجوانب كلها في علاقتها بسيكولوجية المواجهة وسيرورات نمو مفهوم الذات.

والحقيقة ان الاهتمام بموضوع المواجهة وسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق يكتسب أهمية بالغة خاصة اذا علمنا بأنه موضوع حديث العهد في مجال البحث والدراسة ارتبط ظهوره ارتباطا موازيا بعملية التمدن والتصنيع، نظراً لأن

التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يشهدها العالم عموما والمغرب خصوصا أدت إلى أمتداد فترة المراهقة وإتساع مرحلتها (رشيد،8:1995).

فالمراهقة تمثل فترة عمرية حاسمة في حياة الفرد فهي فترة انتقالية تتوسط بين الطفولة والرشد وتتطلب تبعا لذلك مجهودا كبيرا من قبل المراهق لتحقيق هذا الانتقال والاندماج في الحياة الاجتماعية للراشدين، ومن جهة أخرىتبرز الحاجة وبشكل خاص وتزداد أهمية التأكيد على ظاهرة المراهقة في المجتمع المغربي لأن فئة المراهقين تمثل أهم نسبة من ساكنته حسب آخر أحصاء تم في هذا النطاق(*) (اكناو، 1999)(1). وكما أن الأبحاث التي أنيطت حتى الآن بهذ الفئة ماتزال قليلة، بحيث يصعب العثور على دراسات شاملة في هذا المضمار، الأمر الذي يستوجب تكثيف البحث في هذا الموضوع الحيوي وخاصة على مستوى كيفيات واستراتيجيات مواجهة المراهقين المغاربة للوضعيات المهددة والمشاكل الصعبة التي يواجهونها قصد تحقيق التوافق النفسي والإندماج الاجتماعي.

وبناءاً على هذه المعطيات التي ترتبط بالتحولات التي طرأت على بنيات المجتمع وساهمت في زيادة توتر المراهق فإن اشكالية هذا البحث تتمحور حول التساؤلات الرئيسية التالية:

1- كيف يواجه المراهق المغربي المتمدرس هذه التوترات والصراعات والضغوط؟

2- كيف يواجه المواقف المختلفة التي تسهم في تحديد نوعية ذاته؟

(*) لقد تم الاعتماد من قبل الباحث في هذه الاحصائيات على المصدر التالي:

-Recensement général de la population et de l'habitat 1994, p:4.

-Source: Direction de la statistique centre d'etude et de rechercher d'emographiques (CERED).

(1) نعيمة أكناو، اتجاهات المراهق المتمدرس نحو تعاطي المخدرات، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، جامعة محمد الخامس كلية الاداب والعلوم الأنسانية، 1999، ص1.

3- كيف يسعى لمواجهة التوترات والصراعات والضغوظ ويستطيع بناء مفهوم ذات ايجابية؟

إذا كانت هذه التساؤلات تساعدنا على التوصل الى نوع المواجهة التي تساهم في بناء الذات الايجابية فعلينا أن نبحث عن الافكار الملائمة التي بواسطتها يتم الانتقال من الاجتهاد الشخصي الى الاسلوب العلمي في علم النفس المعرفي الذي يضع هذه الاشكالية داخل اطارها الحقيقي بالفحص والتدقيق. وهذا ما يحتم إجراء دراسة دقيقة على عينة من المراهقين المتمدرسين للبحث في مشكل أصبحيؤرق الآباء والامهات والمدرسين لتذليل الصعاب من أجل التكيف والتوافق والإندماج.

أهمية الكتاب:

إن أهمية موضوع أي بحث علمي تنحصر في مدى قابليته للدراسة الجدية والرغبة الحقيقية في المساهمة ولو بشكل بسيط في توضيح اشكاليته.

وإذا كان موضوع "المواجهة وسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق" يكتسب أهمية بالغة في الوقت الحاضر فإن معالم هذه الأهمية تتجلى بالنسبة للبحث الحالي في العناصر التالية:

1- الاهتمام بفهم وتحليل السلوك الانساني لدى المراهق من خلال بناء أفكار تسعى الى تحقيق اهداف معينة لسيرورات النجاح القائمة على نمو مفهوم الذات الايجابية من أجل القدرة على التكيف.
2- المساهمة قدر الامكان في معرفة الضغوط التي يتعرض لها المراهق بمستوياتها البسيطة والمعقدة حتى لا يقع فريسة للسلوك غير السوي في المجتمع.
3- التأكيد على دور علم النفس المعرفي الذي يعتبر ثورة حقيقية في مجال الأهتمام بالمراهق ومقاربة الضغوط التي يتعرض لها من وجهة نظر سيكومعرفية.

4- ان التحديد العلمي لمفهوم المراهق حول الضغط وحول سيرورات نمو الذات لديه يبدو من الأهمية بمكان لأن ذلك سيساعد على فهم الطريقة التي يقّيم بها نفسه ومعرفة مدى وعيه بقدراته الحقيقية ومدى احساسه بالانتماء للمجتمع.

5- ان معرفة الفرق بين الضغوط التي يواجهها المراهقون الذكور والمراهقات الاناث سيساعد على فهم كل الضغوط التي يلاقيها كل منهما في التكيف مع الذات ومع الآخرين مع الأخذ بعين الاعتبار السمات التي تميز الذكور عن الاناث.

6- يساهم هذا البحث في تذليل الصعاب ورفع الضغوط من اجل بناء مفهوم الذات الايجابية لكي يساهم في شتى ميادين المجتمع بشكل فعال.

7- التعرف على ما إذا كانت مواجهة الضغوط تختلف باختلاف الجنس والمستوى التعليمي لغرض وضع خطة تربوية سليمة.

8- تشخيص الضغوط التي تساهم في بناء مفهوم الذات السلبية من اجل وضع خطوات علمية سليمة وبسيطة لمواجهتها.

9- ابراز دور المراهقة بخصائص ومظاهر متميزة تحدث فيه تغيرات مختلفة عن مراحل الحياة السابقة في نمو الفرد.

أهداف الكتاب(*):

انطلاقا من الاهتمامات التي حفزتنا على القيام بهذا البحث حددنا الاهداف العلمية التي نسعى الى تحقيقها في نوعين: أهداف عامة، وأخرى خاصة.

فالأهداف العامة هي تلك الاهداف التي يطمح البحث الى تحقيقها في المستقبل كما يأتي:

(*) لقد تم الاطلاع في هذه النقطة على بعض الافكار الواردة لكل من أحمد وزي 1986، بنزايد السعدية 1991، فاطمة لعبيش 1999).

1- نظرا لندرة الدراسات العربية في موضوع البحث فإنه يعتبر النواة لدراسات لاحقة من قبل الباحثين في الوطن العربي تساهم في توجيه جيل من المراهقين الى ماهو أفضل.

2- ان معرفة الضغوط التي يواجهها المراهق تساعد جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية (SOCIALISATION) على تثبيت الصورة الايجابية والصحيحة عن المراهق واستبعاد ما يشوه حقيقته.

3- اعادة النظر في اسلوب معاملة المراهق واحترامه وتقديره بإعتباره إنسان اولا وثروة وطنية وقومية ثانيا.

4- التركيز على فئة المراهقين المتمدرسين لكونها هي الفئة التي تعاني من مشاكل واقعية في شتى المجالات وإنها اكثر الفئات معاناة على المستوى النفسي والاجتماعي.

5- التنبيه الى أن العنف في المعاملة يؤدي الى مضاعفة الضغوط ونمو مفهوم ذات سلبية.

6- توفير بعض المعلومات اللازمة للمجتمع لكي يتحمل المسؤولية التربوية في توجيه المراهق وتقليل ضغوطه الى أقصى حد ممكن وتوفير المناخ الاجتماعي النفسي لتحقيق ذاته الإيجابية.

7- استعمال التقنيات الدقيقة لعلم النفس المعرفي والرجوع الى أهم مصادر هذا العلم لفهم ضغوط المراهق في ظل التطورات الاجتماعية والفكرية.

8- الأخذ بعين الاعتبار بأن المراهقة مرحلة نمائية متقلبة قد يخذل سلوك المراهق وتعرضه للضغط واليأس وعدم الأستقرار.

9- الوعي بأن سيرورات مواجهة الضغوط والتوترات والعنف التي يتميز بها المراهق هي ذات وجهين، الأمر الذي يجعلها ذات حدين وبالتالي فإن المراهق يصبح إما حليفاً لها وإما خصماً.

أما الأهداف الخاصة فتتجلى في تلك التي يمكن تحقيقها في شكل مباشر في هذا البحث من خلال:

1- معرفة مدى استعداد المراهق المغربي المتمدرس لمواجهة الضغوط ومدى قوة اتجاهه نحو هذة الأخيرة ثم ما هي علاقة كل ذلك بقدرته على التكيف مع المجتمع من خلال بناء مفهوم ذات إيجابية وهو يواكب التطورات الاجتماعية الحديثة والثورات التكنولوجية المعاصرة.
2- النظر في محددات المراهق وعدته النفسية والتحريضية وخاصة تلك التي تتصل برغباته ومطامحة، بمشاريعه وتطلعاته، بإختياراته وقراراته ثم بأشكال تصوراته وتمثلاته.
3- تحديد أنواع الصعوبات والمشاكل التي يعيشها المراهق وتأثيرها في علاقاته مع المحيط واستراتيجيات يجاوزها.
4- تعيين العوامل المسؤوله على تذمر المراهق ويأسه وصعوبات الحياة لديه وخاصة تلك التي تتصل بأساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وأساليب التكوين التربوي داخل المدرسة.
5- تعيين الوسائل والأستراتيجيات التي يستعملها المراهق لمواجهة كافة الضغوط التي تصاحب نوعية المشاكل والصعوبات والوضعيات التي يواجهها.
6- تحديد عوامل نمومفهوم الذات وظهورها لدى المراهق ثم الظروف النفسية والاجتماعية التي تساعده أو تعوقه على التكيف والأندماج.

مفاهيم الكتاب:

يشمل الكتاب مجموعة من المفاهيم الأساسية التي يبدو من الضروري تحديدها وفق سياقاتها الإجرائية على النحو الأتي:

المواجهة (coping):

مجمل السيرورات التي يلجأ اليها الفرد عن طريق الإثارة العصبية التي تحدثها المثيرات المجالية إما على شكل استجابات تتوسطها سيرورات معرفية كيفما كانت فاعليتها، وإما على شكل استجابات آلية غير منظمة تحدث عندما تمنع إثارة جد مرتفعة كل تدخل معرفي للفرد. كما يشير هذا المفهوم الى التلاؤم مع الضغط النفسي من خلال الأداء على مقياس الضغط المستخدم من قبل الباحثة سلمى بنزوين بنسخته المعربة والملائمة للمراهق في البيئة المغربية(*).

سيرورات نمو مفهوم الذات (Processes self concept):

مفهوم يهدف الى المواءمة وتنظيم عالم الخبرة وفق الموقف الذي يكون فيه الفرد صورة عن نفسه من جميع النواحي والتي تكونت نتيجة علاقاته المختلفة وخبراته السابقة وما تعرض له من اشباعات واحباطات من خلالتفاعله أثناء مراحل النمو التي يقيسها اختبار مفهوم الذات للمراهقين(**).

المراهق (Adolesence):

ويقصد به المراهق المتمدرس في المملكة المغربية وهو الفرد الذي تخطى الى حد ما مرحلة الطفولة وأصبح على مشارف مرحلة الرشد.

حدود الكتاب:

يقيد هذا الكتاب بحدود متعددة أهمها:

اولا: بالنظر إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع المواجهة في علاقته بسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق لكون هذا الموضوع ما يزال حديث العهد.

(*) أنظر هذا المقياس في الملحق رقم (1) في نهاية هذا الكتاب (الملاحق).

(**) أنظر هذا المقياس في الملحق رقم (2) في نهاية الكتاب (الملاحق).

ثانيا: إن حجم العينة المستخدمة (170 عنصراً) يبدو قليل التمثيلية بالنظر إلى أهمية الحجم الإجمالي لفئة المراهقين في المغرب.

ثالثا: هناك تنوع في أدوات القياس وبالتالي فلا نستبعد تأثير هذا على نتائج الدراسة.

الفصل الثاني

الخلفيـــة النظريـــة

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

1- مقدمة في سيكولوجية المراهقة:

يطلق على المراهقة (Adolescence) في سنواتها الأولى مرحلة السنوات المزعجة (Terrible years). وهي فترة تمتد من سن 13 سنة الى سن 19 سنة من العمر، ويخشى كثير من الاباء والمربيين هذه الفترة الحرجة من الحياة التي يواجه المراهق خلالها مشكلات متعددة. فالطفل بعد فترة طويلة نسبيا من السلوك المستقر يصبح فجأة عند وصوله سن المراهقة غير متوازن ولا يمكن التنبؤ بمستقبله خاصة وأنه يصبح غير متزن عندما يصل إلى مرحلة المراهقة (Froley., 1979).

وليست المراهقة سنا جذابة (Attractive Age) أو وقتا من السهل معايشة خلالهحالة نمو الذي يبدو صعب المراس، متلون في سلوكه لايمكن التنبؤ بما يمكن أن يصدر عنه وبالنسبة للبعض فإن المراهقة تذكرنا بالصبية المتلونين والفتيات المريحات في الفترة التي يفتقد فيها صغارنا البساطة المرحة للطفل الذي لايمكن كبح جماحه ولكنه لم يحصل بعد على مظاهر البالغ الشاب (The young adult) الذي لم يعد لديه تحد للسلطة وتتوافر لديه مظاهر لتفتح فوري جديدة. فهذا هو العمر الذي تستطيع أن تعرف فيه عن المراهق كل شيء لأنك لا تستطيع ان تخبره بأي شيء.وهذا هو الطريق الذي يشعر فيه البالغون الساخطون أحيانا على المراهقين الذين يرفضون الاستماع إلى العقل (عقل البالغين) في لحظات الهدوء. فنحن نعلم أن المراهق حينما يفتقر إلى السعادة وعدم الرضا على وضعيته وحالته فإنه في هذا الوقت بالذات يهتم بأشياء تضايق والدية، دون أن يعترف لهما بذلك أو يطلب نصيحتهما رغم أنه بحاجة إلى النصيحة أوأنه يحتاجها بشدة إذ يرتكب أخطاء قد تضخمن أزمته ومشكلاته.

ويبين التراث العلمي في مجال علم النفس الارتقائي ان هناك تغيرات جوهرية تحدث للفرد: تغيرات بنائية ووظيفية وذلك عندما ينتقل من الطفولة (Child hood) إلى البلوغ (Puberty) والنضج (Maturity)، فهو هذا الوقت تميز بالأتجاه نحو إخفاء السمات غير المرغوب فيها والمكتسبة من الطفولة، ويندمج بشكل غير مبرر ينتمي بطريقة غامضة غير مفهومة أو بدون جهد لسمات أخرى ضمننسق من السمات المرغوب فيها.

وقد تطرق (Friedman, 1980) أنتقاد ستانلي هول للنظريات القديمة عن المراهقة وذلك من زاوية كونها تقف عند جمع المعلومات وكتابة اوصاف حية عن سلوك المراهقين والتأكيد على الاختلافات بين سلوك المراهق في مرحلة الطفولة، وسلوك النضج. وتشمل هذه الفترة الزمنية التي تمثل تحولاً نوعياً في شخصية الفرد تغييرات سريعة وملحوظة تحدث في تلك الفترة تحول الطفل إلى شخصية جديدة تماما.

وطبقا لما أشار إليه هول HALL فإن هذه التغييرات قد تنتج عن النضج الجسمي والجنسي، وهيبذلك ذات طبيعة بيولوجية في الأصل. ولأن هذه التغيرات سريعة ومتلاحقة وبشكل كبير فعادة ما توصف بفترة العاصفة التي يكون فيها الفرد غريب الأطوار، انفعاليا، غير مستقر نفسيا واجتماعيا، وقد اتبع الدارسون الاوائل لسيكولوجية المراهقة نفس خطوات هول HALL فعلى أساس ملاحظة سلوك المراهقين الذين يواجهون صعوبات وتوترات وضغوطاً في التوافق الاجتماعي (Social adjustement) فقد توسعوا في فكرة هول في ان المراهقة تعتبر فترة شذوذ سلوكي في حياة الإنسان. وبالتدريج توصلت كثير من البحوث العلمية في هذا المجال إلى دليل يتفق مع هذه الآراء المبكرة، فلم يعد هناك اتجاه يدعو إلى القول بأن التحول سوف يحدث في سنوات المراهقة، بل إن هناك ادلة كافية توضح أن السمات الموجودة في الطفولة سوف تكون ذات جذور عميقة مع مرور الوقت. كما أوضحت بحوث أخرى ان ما كان يعتبر شذوذا في المراهقة انما هو مجرد مظاهر

عادية موجودة تقريبا لدى كل مراهق. كما أوضحت الدراسات العلمية أن المراهقة ليست فترة منعزلة ومنفصلة (Separated and isolated) عن باقي فترات حياة الانسان، بل هي جزء من عملية النمو تتأثر بما يسبقها وتترك ملامحها علـــى مـــا سوف يأتي بعدها. فإذا كانت العاصفة والضـــغوط أو الشـــدة (Stromand and stress) ذات أصل بيولوجي فإن هذا يعني أن الأضطرابات سوف تستغرق جميـــع المراهقين ذكوراً وإناثاً وأن التغيرات الجسمية (Body change) ســـوف تلحـــق شخصية المراهق أو المراهقة، وأن نفس المميزات سوف تدل على المراهقة في كل الحضارات. وليس هذا هوالحال دائما فقد اوضحت الدراسات الخاصة بالعلاقة بين النضج الجسمي والجنسي (Sexual Maturing) والتوترات العاطفية (الانفعاليـــة) الموجودة غالبا في فترة المراهقة أن التوترات العاطفيـــة الانفعاليـــة (Emotions Tension) تستمر لمدة اطول إلى حين استكمال النضج الجنســـي. بـــل إن تلـــك الدراسات قد كشفت كذلك إن الأحوال والضغوط الاجتماعية والاقتصادية مسؤولة بدرجة كبيرة عن الصعوبات التي يواجهها الفرد في انتقاله من الطفولة إلى البلوغ.

وبهذا فإن الضغط أو العاصفة التي يتعرض لها المراهـــق ســـببها ظـــروف اجتماعية, اقتصادية (Socio-economic) وليست ظروفا جسمية. وهذا يظهر من حقيقة انه بين الشعوب البدائية وفي الحضارات القديمة،حيث النضج يتبع الطفولـــة كفترة قصيرة يحدث خلالها النضج الجنسي فإنه لا توجد مثل هذه الحـــالات. ففـــي قبيلة ساموا (Samao) أكدت تقارير مرجريت ميد(1928) ان المراهقة لدى تلـــك القبيلة تعتبر سناً سارة وليست مرحلة توترات. أوضغوطاً شديدة أو عواصف مثـــل تلك التي يتعرض لها الشباب الأمريكي والأوربي (مجدي، 1996).

بناءاً على ما تقدم نشير إلى أن الحاجة أصبحت جد ملحة للنظر في إمكانيـــة تحقيق التوافق النفسي والأندماج الاجتماعي للمراهق. ففي الوقت الذي تعتبر فيـــه المراهقة بمثابة فترة الأنتقال من الطفولة إلى الرشد، فإننا نعرف الآن أفضل مـــن قبل ما يميز هذه الفترة، وما هو السلوك الذي نستطيع أن نتوقعه من هؤلاء الـــذين

تركوا مرحلة الطفولة خلفهم عندما يتدرجون نحو النضج إلى مرحلة المراهقة. ولا شك أن البحث العلمي الدائم في مجال النمو النفسي للطفولة والمراهقة إنما يضيف الجديد دائما، ويفند المعتقدات القديمة المرتبطة بفترة المراهقة والبلوغ.

2- مفهوم المراهقة ومدلولها:

تعني المراهقة في اللغة العربية الاقتراب من الحلم في حين أنها تشير من الناحية البيولوجية إلى تلك الفترة من حياة الفرد التي تبدأ بالبلوغ وتستمر حتى سن النضج. فهي تمتد من نهاية مرحلة الطفولة، وتستمر حتى بداية مرحلة الرشد وبهذا المعنى يكون المراهق ليس طفلا وليس راشدا. كما تعتبر المراهقة من الناحية النفسية والاجتماعية مرحلة انتقال من طفل يعتمد على الآخرين إلى فرد يعتمد على نفسه مكونا شخصيته المستقلة وصولا به إلى سن النضج، وهذا الانتقال يتطلب من المراهق تحقيق توافقات جديدة مع الآخرين وكل ما تستلزمه تلك التوافقات مع الظروف الاجتماعية والثقافية السائدة داخل المجتمع.

وفي اللغة الإنجليزية (Adolesence) فقد اشتق مصطلح المراهقة من حقل (Adolecerps) في اللغة اللاتينية، وتعتبر الاقتراب التدريجي من النضج الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي. ولهذا يختلف معنى المراهقة عن البلوغ (Puberty) الذي يعني نضج الغدد الجنسية التي تمكن الفرد من التكاثر والحفاظ على النوع. فهي عبارة عن مرحلة من مراحل النمو الفيسيولوجي-العضوي التي تسبق المراهقة، وتحدد نشأتها، بحيث يتحول الفرد خلالها من كائن لاجنسي إلى كائن جنسي (1969,Medinnus). وهذا ما يؤكد على أن المراهقة تشكل فترة حيوية من حياة الإنسان تبدأ إشاراتها بالظهور وعند غالبية المراهقين بين سن الحادية عشرة والثامنة عشرة من العمر، وتتسارع عملية النمو فيها حتى تبلغ ذروتها في الخامسة عشر أو السادسة عشر تقريبا ثم تتضامن بعض الشيء، وفي الثامنة عشر تكون مراحل النمو قد تكاملت إلى حد بعيد. ولكن ليس معنى هذا أن كل فرد لابد

وأن يسير وفق هذا النمط الزمني الذي يمثل النمط الغالب إذا تكلمنا عنه بصورة عامة (الزعبي،1996:13).

وفي فترة المراهقة تتذبدب انفعالات المراهقين حيث تسير من النقيض إلى النقيض إذا لم توجد البيئة الاجتماعية المناسبة التي تهتم بشخصياتهم وتقدم لهم الرعاية الكافية (السهل وآخرون، 1994:80).

كما تحدث في فترة المراهقة تغيرات سريعة في كافة جوانب النمو، حيث يصبح المراهق نتيجة لهذه التغيرات السريعة حساسا بشكل كبير. فهناك مواقف جديدة تحدث في حياته دون أن تكون لديه الخبرة الكافية لمواجهتها كما أن التغييرات الجسمية تسبب له أحيانا الحرج. وفي هذه المرحلة تزداد أحلام اليقظة لديه لدرجة قد تعيق توافقه النفسي والاجتماعي، ويعاني أحيانا من القلق، ومن الانحرافات المزاجية، وتتوع اهتماماته، ويزداد تفكيره بمستقبله المهني والدراسي ويتطلع بشغف إلى المستقبل المنشود تدفعه في ذلك آماله وطموحاته لما يريد أن يكون عليه كما هو الحال بالنسبة للكبار المحيطين به. وفي هذه المرحلة يثور المراهق على عالم الكبار محاولا الاستقلال من أوامرهم ونواهيهم ليستقل بآرائه، وليكون شخصية مستقلة بعيدة عن تسلط الآخرين. كما تكثر في هذه المرحلة عند المراهق نوبات الغضب، وسرعة القابلية للتعب دون جهد كبير، وضعف القدرة على التركيز لمدة طويلة. ولهذا نجد الكثير من الآراء والنظريات قد وصفت المراهقة على أنها مرحلة عصيبة حرجة في النمو يشوبها القلق والتوتر والضغوط والشدة والأزمات النفسية.

وقد برهنت الأبحاث الحديثة على مبالغة الناس في تضخيم إضطرابات المراهقين رغم أن مرحلة المراهقة في حد ذاتها ليست مرحلة مثالية خالية من الأزمات والضغوط النفسية والاجتماعية. فكل ما يعانية المراهق خلال هذه المرحلة من إضطرابات يكمن مصدرها في نوعية العلاقات وطبيعة الأساليب التنشيئية

والتربوية التي يتلقاها داخل الأسرة والمدرسة وعلى هذا الأساس فقد تـم تعريـف المراهقة بتعريفات متعددة، حاول كل واحد منهما التركيز على جانب من جوانـب النمو على النحو الآتي:

حسب (Harroks, 1962)(*) فالمراهقة عبارة عن الفترة التي يكسر فيهـا الطفل (الفرد) شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، ويبدأ في التفاعـل معـه والاندماج فيه.

أما (HALL, 1956)(**) فقد عرف المراهقة بأنها المرحلة النمائيـة التـي تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواطف والانفعالات الحـادة والتـوترات والضـغوط العنيفة، وهنا يكون هول قد ركز على الجانب الانفعالي في حياة المراهـق، ومـا يعتريه من ضغوط وتوترات توصف أحيانا بأنها أزمة حرجة.

أما (أسعد، 1982:225) فيعرف المراهقة بأنها فترة نمو شامل ينتقل خلالها الكائن البشري من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد. أمـا سـعد جـلال فيعـرف المراهقة بأنها فترة زمنية في مجرى حياة الفـرد تتميـز بـالتغيرات الجسـمية والفسيولوجية المحكومة بضغوط اجتماعية معينة وهذه التغيرات هي التي تعطـي لهذه المرحلة مظاهرها النفسية وتميزها في بعض الثقافات (جلال، 1985:232).

ويعرف عمر المفدي المراهقة بانها المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بتحقيق النضج الجسمي والانفعالي والاجتماعي (المفدى، 1999).

تبعاً لما سبق يمكننا أن نحدد المراهقة في أنها عبارة عن مرحلة نمائية مـن حياة الإنسان تمتد ما بين نهاية الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد تتميز بوجود

(*) تم الحصول على هذا التعريف من ميخائيل إبراهيم أسعد، مشكلات الطفولة والمراهقـة، دار الآفـاق بيروت، 1982.

(**) تم الحصول على هذا التعريف من سعد جلال، الطفولة والمراهقـة، دار الفكـر العربـي، القـاهرة، 1985.

مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والاخلاقيـة التـي تؤدي بالمراهق إلى مواجهة ضغوط مختلفة حتى بلوغه مرحلة الرشد.

3- المراحل الزمنية للمراهقة:

يختلف المدى الزمني لفترة المراهقـة بـين الطـول والقصـر بـاختلاف المجتمعات، وباختلاف المستوى الاقتصادي والثقافي للأسر، بل ان مداها يختلـف في المجتمع الواحد من وقت إلى آخر حسب الظروف التي يعيشها المجتمع. هـذا فضلا عن الاختلافات الناتجة عن الفروق الفردية بين الأفراد فيما بيـنهم. يضـاف إلى ذلك كله الفروق الموجودة بين جنس الذكور والإناث، حيث من المعـروف أن الإناث يبلغن قبل الذكور بحوالي سنة او سنتين تقريبا (حلمي، 1965:33).

وهكذا فإن أي تحديد زماني يتم إعطاؤه لبداية المراهقة أو نهايتها يكون نوعا من التعميم الذي لا يمكن أن يصدق على جميـع المـراهقين ولكـن إذا راعينـا الاختلافات بين الأفراد بحسب العوامل المذكورة فإنه يمكن تقديم تحديـدات نسـبية كمؤشرات للإنطلاق، أكثر من كونها تحديدات نهائية تصدق علـى كـل مراهـق ومراهقة. وإذا كانت بداية المراهقة تحدد بالبلوغ، فإن نهايتهـا لا تحـدد بمؤشـر معين، وإن كان البعض يميل إلى تحديد هذه النهاية بمشاركة الفـرد فـي الحيـاة الاجتماعية وامتهانه مهنة معينة وحصوله على الحقوق المدنية والـزواج وتكـوين الأسرة (بتزوين، 2000:156).

ورغم أن فترة المراهقة هي وحدة متكاملة.لأنه لايمكن فصل فتـرات حيـاة الفرد بعضها عن البعض الآخر، فكل مرحلة من مراحلها ترتبط بسابقتها،وهذا مـا أكدته أغلب الدراسات في هذا المجال،حيث اعتبرت المراهقة سيرورة نمو شـامل ومتكامل للفرد تتداخل فيها المراحل مع بعضها مما يصعب معه التمييز بين بدايـة مرحلة ونهاية مرحلة أخرى.

ومع ذلك وتسهيلا لمقاربة مشاكل وخصائص النمو المتعلقة بكل مرحلة فقد تم تقسيم مرحلة المراهقة إلى فترات زمنية مختلفة تاخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والعوامل الوراثية والبيئية واختلاف المجتمعات وفي مقدمتها النوعين التاليين (هرمز وإبراهيم، 567:1988-569):

1- التقسيمات الثنائية:

أ- المراهقة المبكرة (Early Adolescence) وتمتد من سن الثانية عشر إلى سن الخامسة عشر أو السادسة عشر حيث يصاحبها نمو سريع ويتميز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالسعي نحو الاستقلال والرغبة في التخلص من القيود.

ب- المراهقة المتأخرة (Late Adolescence) وتمتد من سن السابعة عشر إلى سن الحادية والعشرين، ويتميز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالترافق مع المجتمع الذي يعيش فيه والابتعاد عن العزلة والانخراط في نشاطات اجتماعية مختلفة.

2- التقسيمات الثلاثية:

أ- مرحلة المراهقة المبكرة التي تمتد من الثانية عشر إلى الرابعة عشرة سنة وتقابل المرحلة الإعدادية.

ب- مرحلة المراهقة الوسطى التي تمتد من الخامسة عشر إلى السابعة عشر سنة وتقابل المرحلة الثانوية.

ج- مرحلة المراهقة المتأخرة التي تمتد من الثامنة عشرة إلى الواحد والعشرين سنة وتقابل المرحلة الجامعية(زهران,1977:290).

في ضوء ما تقدم نلاحظ ان التقسيم الثنائي والثلاثي يجمعان على أن بداية المراهقة هي سن (12) ونهايتها هي(21) سنة لذا سوف نعتمد في البحث الحالي

على التقسيم الثنائي لكي نصل إلى معلومات واضحة لكل مرحلة من هذه المراحل بشيء من الدقة والوضوح.

4- مقاربات المراهقة ونظرياتها:

4-1: المقاربات:

لقد اهتمت العديد من المقاربات بتحديد خصوصيات المراهقة من حيث تصوراتها ومواقفها حول هذه المرحلة النمائية، حيث هناك من يتناولها من زاوية الأزمة التي تمثلها وكيفية مواجهة هذه الأزمة لتحقيق التكيف والإندماج وبلوغ سن الرشد بأقل الأضرار النمائية والنفسية.

كما ان هناك من يعتبرها مرحلة ارتقاء ونضج طبيعي وعادي بعيد عن الأزمة ولاتختلف كثيرا عن مشاكل النمو التي يمكن أن يصطدم بها الشخص في حياته بصفة عامة. لكن هناك من يرى عكس ذلك بأنها ب'عتبارها كمرحلة عمرية تتداخل في تكوينها مشاكل النمو السريع وثقافة المحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه المراهق والاختلافات بين مراهق وآخر. ومن بين اهم هذه المقاربات نجد المقاربة التكوينية والمقاربة الثقافية والمقاربة التفاعلية (WEBER, 1977: 103-105).

4-1-1: المقاربة التكوينية:

ظهرت هذه المقاربة في بداية القرن العشرين مع أول كتاب لستانلي هول (1904) وتهتم بالخصائص الوراثية والتكوينية للمراهقة (الزعبي، 1996) حيث يرتبط النمو النفسي الذي يطرأ على المراهق بالتغيرات الفيزيولوجية والعضوية التي تعرفها هذه المرحلة النفسية كعلامات البلوغ. وترى في الخصائص النفسية كالقلق والتوتر والتمرد والخوف من المستقبل العامل المشترك والموحد بين كل المراهقين وفي كل الاوساط الاجتماعية دون مراعاة للاختلافات الموجودة بينهم، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى إعتبار المراهقة كمرحلة حرجةترتبط بالبلوغ الذي يمثل السبب الرئيسي في كل ما تمثلة من أزمة نفسية لدى المراهق وكل ما يصاحب هذه

الأزمة من صعوبة في التكيف والتوافق والاندماج داخل المجتمع. وكما أن مجمل التغيرات والتحولات النفسية التي يعيشها المراهق تعود إلى هذا الجانب البيولوجي العضوي وبالتالي فإن كثيراً من الباحثين يعتبرون أن الخصائص المميزة لهذه المرحلة هي فعلاً خصائص عامة وكونية يعيشها كل المراهقين (الفقي، 1983).

ان هذه المقاربة تؤكد على الطابع التأزمي للمراهقة بحيثإن المراهقين يواجهون اضطربات نفسية اجتماعية نتيجة نموهم الفيزيولوجي المفاجئ والسريع تدفعهم للبحث عن اساليب جديدة للمواجهة من اجل الاندماج الاجتماعي. يتضح مما سبق ان هذا الموقف يركز على حتمية الاضطرابات النفسية في هذه المرحلة الارتقائية.

4-1-2: المقاربة الثقافية:

ظهر هذا التيار رد فعل مضاد للنظرة التكوينية التي تؤكد على ان المراهقة ميلاد جديد يتسم بصعوبة الاندماج ويبالغ في تجاهل العوامل الثقافية كعوامل مؤثرة في التكوين النفسي للمراهق. فقوام هذا الإتجاه يتلخص في بيانأن خصائص النمو النفس للمراهق وخاصة الجانب التأزمي منها لا يرجع الى عوامل فزيولوجية بقدر ما يرجع الى عوامل اجتماعية وثقافية ترتبط بأساليب التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها هذا الأخير. ويعلل هذا التصور بمقارنة بين المراهق في المجتمعات الحديثة وبعض المجتمعات التقليدية ومن أهم الدراسات التي أجريت في هذا السياق الأبحاث التي قامت بها مرغريت ميد (زهران،1977) توصلت من خلالها الى ان تغيير الوسط الاجتماعي هو الذي يؤدي الى التغيير بين سلوك المراهقين، اما عدا ذلك فهذه المرحلة الانتقالية عادية وطبيعية وان صادف المراهق بعض الصعوبات في بداية بلوغه فذلك راجع لقلة تجاربه وخبراته.فهو سرعان ما يتكيف مع هذه الصعوبات والمشاكل ويندمج في محيطه الاجتماعي.وتتلخص الأفكار الأساسية لهذا الأتجاه الثقافي في العناصر التالية:

1- ان فئة كبيرة من المراهقيين لاتصادفهم أي مشاكل او ازمات او ضغوط في هذه الفترة.
2- لا يضطرب المراهق ويتوتر الا اذا وجد في محيطه ما يساعده على ذلك.
3- ان المراهقة تتأثر بخصوصيات مرحلة الطفولة، ومتى عاش الفرد طفولة مضطربة سيعرف مراهقة مضطربة ايضا.

وبالتالي فهذه المقاربة التي تعتبر المراهقة مرحلة غير عادية تخالف شكلا ومضمونا الاتجاه التكويني الذي يركز على الازمة.

4-1-3: المقاربة التفاعلية:

نظرا لهذا التباين الشاسع بين التصور التكويني والتصور الثقافي حول الخصائص النفسية للمراهقة، طرحت على الباحثين اشكالية العلاقة بين هذين التصورين وخاصة على مستوى مدى وجود علاقة بين النمو النفسي للمراهق والمؤثرات الاجتماعية والثقافية التي يتفاعل معها؟.

انبثقت عن هذه الاشكالية مقاربة مغايرة لما سبق ذكره وهي المقاربة التفاعلية التي تؤكد على أن كل فرد يولد مزوداً بمجموعة من الاستعدادات التي يختلف بواسطتها عن غيره من الأفراد ويعمل المحيط الاجتماعي الذي ينمو ضمنه على بلورتها وتنميتهاإما بطريقة ايجابية تجعل المراهق منسجما ومندمجا في وسطه الاجتماعي او على العكس من ذلك تعمل التنشئة الاجتماعية على تنمية هذه الاستعدادات بطريقة سلبية تصعد وتزيد من ضغوط المراهق وقلقه وتوتره (قشقوش، 1980). يبدو واضحا من خلال هذا الموقف صعوبة الحديث عن خصائص وطرق المواجهة وسيرورات نمو مفهوم الذات لدى جميع المراهقين وذلك تبعا للعوامل التالية:

أولا: لأن هذه المرحلة نمائية وتطورية وليست مرحلة مغلقة وثابتة.

ثانيا: تتأثر هذه المرحلة باستعدادات وتكوين كل مراهق على حدة.

ثالثا: تنوع البيئات الاجتماعية التي يمكن ان تحتضن المراهق.

يصعب الحصول من ضمن هذة العوامل الثلاثة على خصائص موحدة وثابتة بين كل المراهقين كما يطرح ذلك لوهال Le Hull "إذا كانت التحــولات النفســية للمراهقين قابلة للتحليل جزئيا بالعودة إلى فترات النمو السابقة فإن ذلــك لاينفــي وجودا نسبيا لقدر من التحديد القبلي للنمو النفسي أي لا ينفي إمكانية التطــور فــي اتجاهات متنوعة نتتيجة التأثيرات الاجتماعية" (المحارب،1993:335).

ونفس التصور نجده عند روديكاسك Rodergusk حيث يقوم بالتركيز على الحديث عن المراهقين بدلاً عن الحديث عن المراهقة. فالحديث عن المراهقين هــو الأقرب إلى الصواب نظراً إلى التطور الذي تعرفه هذه الظاهرة حســب الثقافــات والاوساط رغم أن الأمر يستوجب الثقافات بنوع من الاعتدال وإلا فقدنا القدرة على التعرف على الخصوصيات النفسية العامة للمراهقة (1977,Conger).

رغم هذه الاختلافات بين المراهقين في استعداداتهم ونشئتهم الاجتماعيــة لا يمكننا إنكار وجود المراهقة وسيرورات نمو مفهوم الذات كتطور عام مشترك بين أغلب المراهقين ويمكن دراسة خصائص هولاء من خلالها.

نستخلص من هذا أن الاتجاه التفاعلي المتكامل يجمع بين الاتجاهات الســابقة بطريقة خاصة ويتجاوز تصور المقاربتين السابقتين حيث يتعامــل مــع المراهــق بيئتهاالأساسية في علم النفس المعرفي تتفاعل في نموه عناصر تكوينية وثقافية فــي نفس الوقت.

4-2: النظــريات:

حاول بعض العلماء والمفكرين والفلاسفة منذ القديم معالجةضغوط وتوترات ومشكلات المراهقة، غير أن هذه المشكلات لم تخضع للدراسة الجدية الموضوعية إلا منذ عهد قريب، حيث نجد ذلك متمثلاً في الدراسات والبحوث التــي قــام بهــا العديد من علماء النفس، وعلماء الاجتماع، وعلماء التربية. ومما تجدر الإشارة إليه فإن الحديث عن نظريات المراهقة لوحدها وبصورة مجردة لا يعطي فكرة واضحة

عنها، لأن أي مفهوم نظري لمرحلة المراهقة ليس إلا جزءا من فكرة واسعة تتسع بمراحل النمو والتكوين لدى الفرد بصورة عامة سواء أكانت بيولوجية أو نفسية او اجتماعية.

بالأضافة إلى ذلك فان بعض هذه النظريات التكوينية والسلوكية هـي جـزء متمم للنظريات المتصلة بموضوع الشخصية بصورة عامة، كما أن بعـض هـذه النظريات أيضا قد اشتق من نظرية عامة ترتبط بتفسيرسلوك الإنسان ولهذا سـوف نستعرض بعض النظريات التي عالجت موضوع المراهقة.

4-2-1: نظرية ستانلي هول: Stanlly-HALL

تعني المراهقة من وجهة نظر هول مرحلة تغيـر وشـدة وصـعوبات فـي التوافق.فهي مرحلة لا يمكن تجنبها داخل حياة الإنسان، بحيث عـادة مـا تتميـز بتغيرات تحكمها أسس بيولوجية تتمثل في نضج بعض الغرائز وظهورها بصورة مفاجئة مما يؤدي إلى ظهور بعض الدوافع القوية المؤثرة في السلوك.

ولهذا فقد عالج هول بعمق النواحي البيولوجية لهذه الفترة وما يصاحبها مـن مظاهر نفسية وصراعات حادة وعواصف شديدة. فهي عبارة عن فترة إنتقال عنيفة داخل حياة الإنسان وتشبه إلى حد كبير إحدى المراحل التاريخية المرتبطة بالمراحل السابقة والمراحل اللاحقة لها. كما أن المرحلة الأخيرة لهذه الفترة من حياة الإنسان والتي توازي تكوين وتشكيل المجتمعات المتحضرة لايصل إليها جميع المـراهقين على السواء (نوري،1990:29-30).

4-2-2: نظرية جيزل Gisell:

تأثر أرنولد جيزل بآراء ستانلي هول واهتماماته منذ سنة 1965حيث تركزت الفكرة الرئيسية لديه حول سيرورة النضج التي يعرفها بأنهـا العمليـات الفطريـة الشاملة لنمو الفرد وتكوينه، والتي تتعدل وتتكيف عن طريق العمليات الوراثية.

وقد تميز جيزل عن باقي الباحثين بوصفه لأصناف السلوك عاما بعد آخـــر، حيث حاول تحليل مراحل السلوك إلى نتيجتها النهائية. فهو يشـــير إلـــى تذبـــدبات سنوية بين الصفات الإيجابية والسلبية.

ويحدد جيزل المراهقة بإعتماد مرجعيات متعددة وفـــي مقـــدمتها المرجعيـــة البيولوجية التي تتولد عنها مظاهر نمو المراهق وتطوره والمرجعية الســـيكولوجية التي تترجم نواحي القوة والضعف في شخصية المراهق ثم المرجعية الاجتماعيـــة التي توضح نوعية علاقة المراهـــق مـــع الآخـــرين وطبيعـــة تكيفـــه وإندماجـــه (نوري،1990).

4-2-3: نظرية التحليل النفسي:

يعتبر فرويد Freud أحد العلماء القدامى الذين أيدوا آراء ستانلي هول واتبعوا أثره. فقد حاول تدعيم الآراء القديمة التي قيلت حول المراهق من حيث التأكيد على وجود اختلاف حاد بين صفات الذكور والإناثوسيادة المجتمعات التي تؤمن بســـلطة الأب. لكن فرويد يخالف هول الذي يرى ان الغريزة الجنســـية تظهـــر لاول مـــرة عندما يصل الطفل الى سن البلوغ، حيث ينص فرويد على أن ذلك غير صحيح من الناحية البيولوجية. ويشير في هذا الصدد إلى أن الحياة الجنســـية خـــلال مرحلـــة الطفولة عادة ما تقتصر المتعة العضوية أما في مرحلة المراهقة فتزداد قـــوة الأنـــا (ego) وتتوسط بين الهو(Id) والانا الاعلى (Super - Ego) ويصـــبح للمبـــادئ والقيم الخلقية السائدة في المجتمع أهمية بالغة عند المراهق بحيث يتقـــوى خلالهـــا مفهوم الذات لديه الأمر الذي يمكنه من فرض بعض القيود على اندفاعات الهو.

أما مصدر صراعات المراهق وتوتره ومشاكله فيرى فرويد بأنها تكمن فـــي الحاجة الى الاستقلال عن سيطرة الوالدين انفعاليا واجتماعيا واقتصاديا وما يمكـــن أن يؤدي اليه ذلك من قلق وتوتر عند عدم توفر الظروف المناسبة لتحقيق حاجاتـــه ومطالبه (الزعبي،1996:24).

4-2-4: نظرية إريكسون Eriksons:

حاول أريكسون أن يجمع بين الأدلة التي تدور حول التأثيرات الثقافية علـــى نمو الشخصية، فهو يعتقد أن أزمة المراهقة الأولى هي أزمة التعرف على الــذات واحساس الشخص بمن يكون وتقييمه لذاته. غير أن نظرية إريكسون تعطي أفضلية للمحددات الثقافية.

ويذكر قشقوش (1980) إن إريكسون ينظر الى المراهقة على أنهـــا الفتـــرة التي تفتقد فيها صور قلق الطفولة بعضا من قوتها وسلطاتها، وتصبح صورة الذات أثناءها موضع تحديد جديد. كما ينظر الى هذه العملية على أساس أنها العملية التي تكافح فيها الذات السامية في سبيل الهوية. على الرغم من أن هذه الخطوة لا تهذف آنذاك الى ان يحرز الفرد استقلالا ذاتيا كاملا في طور المراهقة, ويرى إريكســون أن سلوك الفرد يمر بأزمات نمائية متعاقبة ومتوالية كل منها ذات علاقة وثيقة بأحد العناصر الأساسية في المجتمع. ولذلك نجد أن كلا من دورة حياة الانسان ونظمــه ومؤسساته تتطور في آن واحدإلاأنه كلما تفتحت حياة الفرد الداخليـــة مضـــى فـــي المجتمع ليتكيف على نحو يتضمن التتابع المناسب لمراحل النمو(قناوي، 1992).

4-2-5: النظريات الانثروبولوجية:

يختلف سلوك المراهق من مجتمع الى مجتمع آخر وذلـــك بحســب الثقافـــة السائدة في كل منهما. ففي عام 1920 حاولت كل من مارغريـــت ميـــد وبنـــدكت وغيرها من الباحثين إبراز أثر الأساليب الثقافية في فترة المراهقة وعبرتا عن ذلك بتأكيداتهما على أن المراهقة ليست فترة أزمة في كل المجتمعات. ففي المجتمعـــات التي تكون فيها مبادئ وقواعد الكبار محددة بدقة ولا يوجـــد فيهـــا مجـــال كبيـــر للاختيار، فإن الأباء والمراهقين يتقاسمون نفس القيم والقرارات فيما بيـــنهم وكلمـــا ازدادت الخيارات وتعددت الأدوار التي يؤدونها وتوفرت فرص أكثر للاختيـــارات المهنية والأدوار التي يقوم بها المراهق في المجتمع فإن التوترات بين المـــراهقين والآباء تزداد (الأشول، 1988).وبهذا الخصوص ذهبت بندكت إلى الإقرار بحدوث

تغييرات في دور الشخص كلما أقترب من مرحلة المراهقة. وهي تغيرات تتجلى فيما يلي:

1) الشعور بالمسؤولية مقابل عدم الشعور بالمسؤولية.
2) التسلط والهيمنة مقابل الخضوع والاستكانة.
3) الادوار الجنسية المتغايرة بين الذكور والاناث.

بالإضافة الى هذه التغيرات فإن ازدواجية المشاعر لدى الآباء تجاه أبنائهم المراهقين تعد سببا من اسباب الصراع والتوترات والضغوط والقسوة التي يعانيها المراهق. فالاباء لا يميزون في كثير من الأحيان بين المركز الاجتماعي الذي يجب أن يحتله المراهقون، وبين ما يجب أن يقوموا به فعلا. فقد يشير الأب لابنه المراهق إلى كونه أصبح راشداً بما فيه الكفاية وعليه أن يتحمل بعض المسؤولية تجاه الأسرة، وفي نفس الوقت يرفض معاملته كراشد قادر على تحمل مثل هذه المسؤولية.وهذا معناه أنه على الرغم من اعطاء المراهق الحرية في التعامل مع الجماعة، إلا أنه يعامل من جهة أخرى كطفل داخل المنزل (الزغبي،1996:28).

4-2-6: نظرية التعلم الاجتماعي:

الواقع أن هذه النظرية التي أرتبطت من حيث الظهور بأعمال بندورا Bandura وزملائه تؤكد على التعلم بالمحاكاة والتقليد النموذج. فهي ترى ان الطفل يلاحظ سلوك الأبوين ويتوحد معهما، ويدمج معتقداتهما واتجاهاتهما ضمن إطار القيم التي يتبناها، وبالتالي فهو يستطيع إكتساب سلوك جديد تحت شروط معينة من خلال التعلم المباشر وبملاحظة الآخرين.

كما ينظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي إلى سلوك المراهقين على أساس الثقافة السائدة، والتوقعات الاجتماعية ويفترضون أن هذا السلوك هو نتيجة تربية الطفل الذي تعلم أدوارا معينة.ولهذا فإن عملية التنشئة الاجتماعية هي المسؤولة عن نمو الفرد السوي أوغير السوي. كما ذهب أقطاب هذه النظرية إلى التأكيد على

اهمية التغييرات النظرية لمرحلة المراهقة، فالمراهق من وجهة نظر بندورا معرض للاضطراب والتوتر والضغط والقلق ويكون مجبرا على التوافق مع مواقف اجتماعية غير مهيأ لها (هرمز وابراهيم، 1988).

4-2-7: نظرية أوسبل Asubel:

تنتمي هذه النظرية الى النظريات البيوثقافية (Biocultural Theory) في المراهقة والتي تعتبر النمو في مرحلة المراهقة ناتجاً عن التفاعل بين التأثيرات البيولوجية والثقافية والاجتماعية ولهذا هناك تغييرات يميزان هذه المرحلة: **الاول:** تغير بيولوجي، **والثاني:** تغير اجتماعي.

وقد حاولت اوسبل ان تقدم صورة متكاملة للتآثيرات البيولوجية والثقافية في نمو المراهق، من خلال فكرته عن ذاته التي تتكون أثناء التنشئة الاجتماعية،و كل المحاولات التي يبذ لها لتحقيق إستقلاله وتكوين صورة صحيحة عن نفسه. فالتنشئة الاجتماعية تمثل السيرورة التي تساهم في اكتساب الشخصية مجموعة من القيم والمعايير وانماط السلوك والاتجاهات وبالتالي إمدادها بمقومات وسمات الشخصية السوية المقبولة اجتماعيا.

4-2-8: نظرية المجال:

يعتبر عالم النفس كيرت ليفين، K. Lewin رائد هذه النظرية،التي تشير الى تحليل وتفسير العلاقات السببية.فهو يركز في تفسيره النفسي للسلوك على الغايات التي تحدد هذا السلوك، إذيؤكد على ضرورة تعامل الفرد مع ما هو كسائن في الناحية النفسية (زهران، 1977).

بالإضافة الى ذلك يؤكد ليفين على "المجال النفسي" الذي يشكل الهيكل الأساسي الأكثر اهمية في هذه النظرية، ويرى أنه لا مغزى من تفسير سلوك الإنسان دون الاشارة الى كل من الشخص وبيئته حيث تتحدد حياة الانسان وتتميز بالإبتعاد عن الواقع، وبقدرته على رؤية الأشياء بعلاقتها الصحيحة، وبعدد المناطق

التي يحيا فيها، وبطريقة تنظيمها، فهناك فروق فردية وتكوينية وتنموية وثقافية في هذه المناطق المختلفة التي يقع الفرد تحت تأثيرها. ويرى ليفين أن الصراعات والتوترات والضغوط النفسية يجب أن تعلل استنادا الى صفات المجال المتوافر في الوقت الذي يقع فيه التوتر والضغط. ويؤكد بان الحوادث الماضية سيكون لها دورها من الناحية التاريخية فقط. فعن طريق تداخلها وتشابكها تحدث الحالات الحاضرة، ولهذا يشير ليفين في تفسيره للمراهقة الى ثلاثة جوانب هي:

أ- ان مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية، يتحول خلالها الفرد من الطفولة الى الرشد، وهذا الانتقال يتبعه تغيير في الانتماء الاجتماعي، فبعد ان كان المراهق من وجهة نظره ووجهة نظر الآخرين طفلا، أصبح يرفض معاملته كطفل ويرغب في الانخراط في حياة الراشدين، ويسلك سلوكهم. ولكن احيانا ينتقل الفرد خلال هذه المرحلة الى وضع مجهول غير محدد المعالم، حيث لا يعرف الى أي اتجاه يتحرك، وماذا يهدف ؟ مما يؤثر على سلوكه ويجعله مترددا ويدخل في عملية صراع مع ذاته، ومع الاخرين من حوله.

ب- في مرحلة المراهقة يجهل المراهق ذاته ويفقد القدرة على السيطرة على حركاته بسبب التغيرات الجسمية السريعة التي تحدث. فبعد ان كان الجسم يمثل من وجهة نظر ليفين احد المناطق الهامة القريبة والمركزية في المجال الحيوي للمراهق، وبعد ان كان مسيطرا عليه، أصبح الآن منطقة مجهولة تثير القلق لدى المراهق مما يضعف ثقته بنفسه وبجسمه، وبالعالم الذي يعيش فيه. وهذا الشك وضعف الثقة يؤدي بسلوك المراهق الى التردد والتوتر والضغط والصراع النفسي.

ج- يتعرض البعد الزمني للمجال الحيوي للشخص الى التغيير في مرحلة المراهقة حيث تتغير الطريقة التي ينظر بها المراهق الى المستقبل، ويتسع البعد الزماني للمجال الحيوي. فبعد ان كان يحسب اهدافه بالأيام والأسابيع والشهور، أصبح يحسب هذه الأهداف بحساب السنين الطويلة. وفي هذه

المرحلة أيضا نجده يميز بشكل واضح بين مستويات الاهداف الواقعية والاهداف المثالية أو الخيالية.

ونتيجة لهذه التغيرات فإن حياة المراهق تبدو محفوفة بالمصاعب اذ تجعل منه شخصا هامشيا يعيش على اطراف مرحلتي الطفولة والرشد، وترى نظرية المجال ان هناك فروقا ثقافية بين مجتمع وآخر، مما يحتم ظهور بعض الصراعات والضغوط والازمات لدى المراهقين في مجتمع دون ظهورها في مجتمع آخر (الزعبي، 1996:23).

4-3: تقويم النظريات:

في ضوء استعراض بعض النظريات التي تناولت وعالجت موضوع المراهقة يمكننا استنتاج ما ياتي:

الواقع أن كل نظرية من النظريات السابقة لم تسلم من النقد والمؤاخذة نظراً لنسبيتها وعدم شموليتها. فنظرية **هول** كانت وما تزال تشكو من جوانب ضعف كثيرة لكونها اخفقت في ابراز أثر العلاقات الاجتماعية بين الافراد ولم توضح دور المؤثرات الثقافية في النمو.كما أنها أهملت مسألة الفروق الفردية وابتعدت عن التفسير السليم للحالات الخاصة التي تظهر مشاكلها وصعوباتها كلما تم التركيز عليها في وضعياتها وسياقاتها الاجتماعية الخاصة. وبمقارنة مضامين هذه النظرية بمحتويات النظريات المعاصرة حول طبيعة الإنسان نجد أن كثيراً منها يفتقر إلى الأدلة المحسوسة والبراهين الكافية رغم كونها تشكل أول مساهمة في مجال دراسة المراهقة. وقد كان من الطبيعي أن تتعرض لمثل هذه الأنتقادات والمؤخذات وخاصة من لدن نماذج السيكولوجيا المعرفية الحديثة.

أما نظرية **جيزل** التي ركزت على النضج والمفهوم الجسمي فقد اهملت جوانب متعددة من النمو وخاصة تلك المتصلة بالنمو اللغوي والعقلي والاجتماعي والاخلاقي والجنسي بالاضافة الى كونها ركزت على التذبذبات السنوية بين

الصفات الإيجابية والسلبية ولم تهتم بتطور الصفات الإيجابية السنوية وكيفية إنبنائها وظهورها وبالتالي المساهمة الفعلية في تطوير مفهوم المراهقة من ناحية النضج.

في حين نرى أن نظرية **التحليل النفسي**قد أهتمت بالنمو الفردي للشخص في طفولته ومراهقته وأوضحت أن عالم الفرد الداخلي يكون خلال فترة المراهقة جد حساس لمثيرات العالم الخارجي.وبهذا فقد استطاعتأن تلفت الانظار الى دينامية المراهق مع التأكيد على عالم التنظيم السيكولوجي للفرد في هذه الدينامية.

أما نظرية **إريكسون** فتؤكد بشكل واضح على أن المراهقة هي مرحلة يواجه الفرد فيها أزمة الهوية وإنفصام الذات،بحيث نجدها تولي أهمية كبرى للمحددات الثقافية وتسلم بأن سلوك الفرد يمر بأزمات نمائية متعاقبة ومتوالية (1982,Erikson,) ويلاحظ أناريكسون أثقل مرحلة المراهقة بأزمات متعددة لا تتناسب وطبيعتها النمائية والتطورية.

اما **النظريات الانثربولوجية** التي اكدت بشكل كبير على ازدواجية المشاعر لدى الأباء تجاه ابنائهم المراهقين فهي تفتقر إلى المقاربة الشمولية بأهمية التركيز على العلاقات الأسرية المتطورة فنحن نستنتج أننا بحاجة الى النظر الى العلاقات الاسرية المتغيرة،والأدوار الوالدية الناجعة والتحولات الاجتماعية السريعة والتي تساعد على فهم أكثر دقة لشخصية المراهق وسلوكه ومطامحه وعلاقاته مع الآخرين.

في حين نجد أن نظرية **التعلم الاجتماعي** تؤكد على اهمية التغيرات النظرية الخاصة بمرحلة المراهقة وتعتبر هذه الأخيره كفترةإضطراب وقلق وتوتر.حيث يكون المراهق مجبرا على التوافق مع مواقف اجتماعية غير مهيأ لهادون أن توضح كيف تعمل عملية التنشئة الاجتماعية والادوار الاجتماعية على تهيئ المراهق لهذه المرحلة بعيدا عن الاجبار للتوافق.

أما نظرية **(أوسبل)** التي تراهن على تفاعل التاثيرات البيولوجية والثقافية والاجتماعية،فهي في الواقع لم تؤكد سوى على البعدين البيولوجي والاجتماعي مع إهمال تام للبعد الثقافي.

في حين أن نظرية **المجال** حاولت تفسير المراهقة بإعتماد أدلة أكثر واقعية من غيرها من النظريات السابقة بحيث نجدها تتماشى مع التوجه السيكولوجي الحديث وخاصة في بعده المعرفي. فهي تولي أهمية بالغة لمختلف العوامل والمحددات في مقاربة سيرورة المراهقة وخاصة العوامل التكوينية والنمائية والثقافية والاجتماعية. فعلى الرغم من إعتبارها للمراهقة كفترة صراع وتوتر وضغط يعيشها الفرد ما بين الطفولة والرشد،فإنها قد نجحت فعلاً في تقديم صورة أكثر واقعية لفهم مرحلة المراهقة وتفسيرها.

على ضوء ما تقدم يمكن أن نتجاوز معظم القصورات والنواقص التي وقعت فيه النظريات السابقة بإعتماد التصور السيكو معرفي الذي يتخذ المراهقة كقنطرة عبور بين الطفولة والرشد وبالتالي كمرحلة نمائية تطورية يمر بها كل إنسان ويتحدد من خلالها المسار الذي يتبعه المراهق في المستقبل ويجتازه بأمن وأمان رغم كل المشاكل والصعوبات. بالإضافة الى ذلك فإن مرحلة المراهقة تمثل المرحلة التي يبدأ فيها المراهق بالتفكير في عمل معين الأمر الذي يستدعي إمداده بالإرشاد والتوجيه والسير به نحو المستقبل الذي يحقق فيه ذاته ومطامحه ورغباته وتوازنه وإندماجه. إنها في الواقع مرحلة نمائية جد حساسة من الناحية الاجتماعية، حيث تشوب علاقات المراهق التفاعلية مع والديه ومع الكبار بصفة عامة مجموعة من الصعوبات،فضلاً عن تحمله لمسؤوليات عديدة ومنها التفكير في الزواج وتكوين الأسرة وتحقيق المكانة الاجتماعية. كل هذه الإعتبارات تعطي لمرحلة المراهقة أهمية كبيرة سواء بالنسبة للمراهق في حد ذاته أو بالنسبة لكل المتعاملين معه من آباء وأساتذة وأقران وغيرهم.

ولهذا نسعى من خلال هذا البحث إلى التعمق في دراسة المراهقة و فهم المراهق بشكل صحيح ليسهل علينا توجيهه والتعامل معه. كما نحاول مساعدته في أن يفهم ذاته بشكل أكثر واقعية وموضوعية ليتعامل مع الواقع الذي يحيط به بشكل سليم. وهذا من شأنه أن يوفر للمراهق صحة نفسية سليمة تنعكس بدورها ايجابيا على صحة المجتمع.

سيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق:

1- مقدمة عن سيرورات نمو مفهوم الذات:

إن أول عائق مفاهيمي يعترض كل باحث في ميدان سيرورات نمو مفهوم الذات داخل الحقل السيكولوجي هو اختلاف وجهات النظر في تحديد معنى الذات من جهة وإلحاق مرادفات أخرى بها تعبر عن نفس المعنى، أو تتميز عنها، كالانا والهو والتمثل والوعي بالذاتوالذات الظاهرة والذات الكامنة (لعبيش،7:1999). وسوف يتضح لنا هذا الاختلاف من تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بموضوع سيرورات نمو مفهوم الذات في مجال الأبحاث النفسية، لأن هذا المفهوم له دور كبير في توجيه شخصية الفرد. فهو يمثل مفتاح الشخصية والمدخل الرئيسي لمعرفة خصائصها، ومقوماتها في مختلف جوانب تفاعلها مع البيئة، وعلاقتها الديناميية معها. فلا تفهم شخصية المراهق وكذلك سلوكه الظاهري سوياً كان او غير سوي الا في ضوء هذه الصورة الكلية التي يكونها عن ذاته (أبوزيد، 1987).

فسيرورات نمو مفهوم الذات تتكون من تمثلات المراهق وأفكاره عن ذاته وعن نفسه. وهي تمثلات وأفكار ذات تأثير في تقبل هذه الذات أو رفضها، الأمر الذي يؤدي به إلى مواجهة سلسلة من الضغوط والصعوبات التي قد تشكل عقبة أمام امكانية العيش بشكل سوي مع الآخرين، خاصة وأن التفاعل الاجتماعي له دور كبير في نمو مفهوم الذات نحو السلبي أو الإيجابي عند المراهق بشكل خاص والانسان بمراحله اللاحقة بشكل عام (بنزايد، 4:1991).

ان معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك الانساني ليس وليد الدراسات الحديثة بل اهتمت الفلسفة به قديما. فقد عرف أرسطو الذات بأنها مجموع صفات وحالات معينة وهو بهذا المعنى كان يوحد بين الذات ومفهوم الجوهر. كما كانت الذات تعرف بمعنى الروح تارة وآخرى الذات وثالثة بمعنى الانا وقد اتخذ هذا المفهوم كمعنى نظرياً عدة معاني تختلف باختلاف التيارات الفلسفية وذلك منذ القرن السابع عشر عندما تحدث الفيلسوف الفرنسي ديكارت Descartes لأول مرة عن "المدرك" أو "الذات كجوهر مفكر". واستمر الاهتمام بهذا المفهوم في الفلسفة عند كل من ليبنتز Leibnitz وجون لوك J.Locke ودافيد هيوم D.Hume وبركلي Berkely وغيرهم.

وبانفصال علم النفس عن الفلسفة أصبح نمو مفهوم الذات ضمن اهتمامات علماء النفس لكونه يمثل دعامة أساسية بالنسبة للشخصية بشكل عام والمراهقة بشكل خاص ولكن هذا الاهتمام بمفهوم الذات جعل بعض العلماء يتحفظون في التفاعل معه.

فقد اعتبر فونت Wendt(1879) ان مفهوم الذات من المفاهيم التي ستؤخر تطور علم النفس وأعتقد جيلفورد Gilford بضرورة أن تحتل مفاهيم "النفس" و"الذات" مكانا صغيرا في أية نظرية متطورة عن السلوك أو الشخصية. اما واطسون Watson وأتباعه من المدرسة السلوكية فإنهم حاولوا التخلص من كل الكلمات الغامضة المتعلقة بالذات والتي لا تتفق مع الاسلوب العلمي وما يستلزمه من موضوعية خاصة وان دراسة الذات لم تكن شيئا يمكن فحصه بسهولة ضمن الظروف المخبرية المضبوطة.

كما نجد البورت Allport (1943) يتساءل عنأهمية مفهوم الذات ومدلوله مع التحفظ بخصوص استعمال مفاهيم تخلط بين الأنا (Le moi) والذات (Soi) رغم ان البورت اهتم كثيرا بالذات وبالمعاني العديدة لكل من الانا والذات في كتابه

(الانا في علم النفس المعاصر، عام 1943) و(السيرورة اعتبارات اساسية في سيكولوجية الشخصية) سنة 1955 مما ادى الى احياء استخدام "النفس" و"الذات" (بنزايد،14:1991).

بينما نجد بالمقابل أن هناك اتجاهاً في علم النفس يؤكد على ضرورة مفهوم الذات خاصة لدى سنج snyag وكومبز Combs من علماء النفس اللذين أسسا نظرية للذات تؤكد على الحاجة الى المحافظة على الذات الظاهرية لأنها تمثل الإجراء الأساسي الذي يساعده على فهم السلوك الإنساني.وتطورت دراسات مفهوم الذات بعد ذلك لتشكل نظرية تحاول أن تجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي وذلك عند كارل روجرز Carel Rogers (1959) الذي درس الذات ومفهوم الفرد عن ذاته من خلال ملاحظة الاتجاهات الانفعالية تجاه الذات عند مرضاه وأيضا التغيرات في ادراك الذات لدى بعض الأشخاص من خلال العلاج النفسي.

2- معنى سيرورات نمو مفهوم الذات:

ان من أهم خصائص المعرفة العلمية التي تميزها عن ضروب المعرفة الاخرى، الدقة والموضوعية ومن مستلزمات الدقة في العلم وضع معاني واضحة ومحددة لكل مفهوم أو مصطلح سيعتمده الباحث في بحثه مهما كانت بساطة هذا المفهوم أو تعقده وذلك لتجنب أي اشكال أي خلط او لبس على مستوى إستعماله. وبالرجوع إلى التراكم المعرفي المتعلق حتى الآن بسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق سنعمل على تحديد مدلول هذا المفهوم وفق الأهداف المرسومة لهذا البحث الذي يصادر على أن مفهوم الذات عبارة عن تركيب معرفي منظم وموحد ومكتسب. فهو الشكل أو الاطار الموحد للمدركات الواعية (المدركات وتقييم النفس بواسطة الفرد)، التي يمكن اعتبارها تعريفا نفسيا او وصفا لذاته. ويتركب مفهوم الذات من الفرد ومن تمثلاته وأفكاره عن أشكال مضامينه الداخلية والخارجية

المتمثلة خاصة في مجموعة من الصورات والإدراكات المتعلقة بذاته وبصورة الآخرين حول هذا الذات.

وهي الإدراكات والتصورات التي توضح مجمل التغيرات الناجمة عن علاقاته الاجتماعية وتفاعلاته مع الآخرين فضلاً عن مطامحه وتطلعاته وأهدافه. كما يتحدد مفهوم الذات في المدلول الذهني الذي يكونه المراهق عن نفسه بإعتباره كائناً بيولوجياً واجتماعياً يحكمه ذلك التنظيم الإدراكي الإنفعالي الذي يتضمن استجابات هذا الأخير نحو نفسه ككل. وفي تدقيق مدلول هذا المفهوم يشير محمد عماد الدين إسماعيل (1968:224-230) إلى أنه يتكون من الأبعاد الثلاثة الآتية:

1- مفهوم الذات الواقعية: الذي يقصد بها مجموعة المدركات والتصورات التي يكونها المراهق عن نفسه كما هو عليه في الواقع.
2- مفهوم الذات المثالية التي يقصد بها مجموعة المدركات والتصورات التي يكونها المراهق عن نفسه كما يتمنى أن يكون في الواقع.
3- مفهوم الذات الشخصي العاديةالتي يقصد بها تصور المراهق لمنظور الآخرين عن ذاته، أي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من تصور الآخرين له.

تبعاً لهذا التحديد نشير إلى أن إمعان النظر في سيرورات نمو مفهوم الذات وتعريفاته الكثير يسمح بالإقرار أن المفهوم عرف تغييرات خلال رحلته الطويلة، بحيث حدده البعض في معنى الروح والبعض الآخر في معنى الذات، في حين أن آخرين حددوه في معنى الأنا.

وهذا ما يؤكد بأن هذا المفهوم العلمي القديم في نشأته ما يزال يحظى بالعناية والإهتمام في مجال البحث العلمي الحديث وخاصة في بعده السيكولوجي. فدراسته ما تزال تستأثر بإهتمام الإتجاهات السيكولوجية الحديثة، بحيث هناك كثافة في أساليب مقاربته وتنوع في الوسائل الميثودولوجية كبناء نماذج تطابق المدلول الحقيقي لمضمونه ومحتواه.

3- مقاربات وسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق ونظرياتها:

3-1: المقاربات:

إذا كان كل مجتمع يعطي للذات بعكس ثقافة أفراده ونظرتهم إلى الواقع فإن هذا ما يؤكد الإختلاف الواضح بين الباحثين بخصوص طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والمتغيرات الثقافية والاجتماعية يتطلب منا بالتالي التركيز على ثلاث مقاربات:

3-1-1: المقاربة البنائية:

حسب هذه المقاربة فإن السيرورات الاجتماعية هي التي تكون مفهوم الذات، إلا أن ما يعاب عليهاهي أنها تقول بالحتمية الاجتماعية ولا تأخذ في الحسبان دينامية المراهق.

3-1-2: المقاربة التفاعلية:

ساهمت اعمال الانثروبولوجية " مرغريت ميد Margaret Mead " بشكل كبير في ارساء معالم هذا المقاربة. فرغم توكيدها على اهمية العوامل الثقافية، الا انها لا تلبث ان تشير الى ان للذات سيرورة ديناميكية خاصة. وفي هذا السياق فإن الذات، في نظر تورنر Turner تحقق التوازن بين متطلبات التجديد البنيوي الذي يتعين على الفرد الانخراط ضمنه ككائن اجتماعي، وبين جوانب الابداع الفردي. ويتضح من ذلك أنه بدون مفهوم للذات يكون السلوك الفردي محددا وبكل بساطة من خلال الادوار أو من خلال قوة تربط الادوار الاجتماعية والبيولوجية. وكمفهوم للحس المشترك فان الذات تشير الى فكرة الاستقلالية، لكن ليس بمعنى الانسلاخ الاجتماعي.

3-1-3 المقاربة السوسيومعرفية:

تعد الذات، في نظر بعض الباحثين، بمثابة البنية الاساسية في معالجة المعلومات ومن ثمة فإنها تتحكم في السلوك حاضرا ومستقبلا ويذهب ماركوس Markus و نوريوس Nurius الى ان هناك ذواتا ممكنة تظهر بمثابة " تجليات

معرفية" للتطلعات والاهداف ويلتقي الباحثان في مفهوم الذوات الممكنة مع هازيل ماركوس Hazel Markus ونانسي كانتور Nancy Cantor وذلك في حديثهما عن العلاقة بين بنيات الذات والمهام الكبرى في الحياة. وهذا ما يؤكد تفادي السببية عند معالجتها للظواهر والسلوكات في علاقتها بمفهوم الذات. فتمثلاتنا عن ذواتنا كما يقول ماركوس ونوريوس ليست بنيات مجردة وخيالية (سقراط، 2000) وإنما هي امكانات قابلة لكي تتحقق من خلالها مطامحنا أو مخاوفنا. كما ان مفهوم الذات يمكن اعتباره توكيدا للمسؤولية تجاه سلوكاتنا المستقبلية، في مواقف معينة وإزاء أشخاص معينين, ولذلك فهما يميزان بين مفهوم الذات ومفهوم الذات الفاعل الذي يعد تابعا للاول وللمحتويات المعرفية التي يحركها السياق الحاضر(L`ECUYER R ,1978:40).

3-2: النظريات:

هناك نظريات متعددة اهتمت بسيرورات نمو مفهوم الذات في المراهقة وكل واحدة منها وصلت الى صياغه تعبر عن وجهة النظر لها، وسنستعرض من هذه النظريات ابرزها على النحو التالي:

3-2-1- نظريات الذات عند كارل روجرز (Carel Rogers):

من ابرز الافكار في نظرية الذات عند كارل روجرز، ان ما يحدد مفهوم الذات والسلوك ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي ولكنه المجال الظاهري (Phenomenological Field) "عالم الخبرة" اي المجال الذي يدركه الفرد بنفسه، فهناك فرق في خصائص الموقف الطبيعية وصفاته الظاهرية أي بين الموقف كما ندركه وبين ما هو في الواقع. فالاول تحدده القوى المختلفة الموجودة في المجال، اما الثاني فتحدده طبيعة الشيء نفسه فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، وهذا المعنى او هذا الادراك هو الذي يحدد سلوكنا ومفهومنا لذاتنا ازاء الموقف.

ان اهم المفاهيم التي تتضمنها نظرية الذات عند كارل روجرز هي:

1- الكائن العضوي او الفرد الذي هو الفرد ككل.
2- المجال الظاهري (عالم الخبرة) الذي هو مجموع الخبرات الفردية، في كليتها وليست في جزئيتها.
3- الذات وهي ذلك الجزء من المجال الظاهري(عالم الخبرة) الذي يتكون من تشكيلة من الادراكات والقيم المتعلقة بالذات او الانا او بالفرد كمصدر للخبرة والسلوك (كامل، اسماعيل، 1959: 76).

ومفهوم الذات التي تمثل المفهوم الجوهري عند كارل روجرز لها خصائص متعددة منها:

1- إنها تنمو بتفاعل الفردمع بيئته.
2- إنها تفرض قيم الأفراد الآخرين وتدركها بصورة خاصة.
3- إن الذات تكافح من اجل الثبات.
4- إن الفرد يتصرف بأساليب تكون متوافقة مع تكوين الذات.
5- إن الخبرات التي لا تكون متطابقة ومتوافقة مع تكوين الذات تدرك كمهددات.
6- إن مفهوم الذات يتغير نتيجة للتعلم وتطور النضج (ابو النجا، 1996: 24).

3-2-2 نظرية الذات عند البورت (Allport):

تتحدد عند البورت **Allport** فيما نشعر ونحس به.فهي تمثل المنطقة المركزية في حياتنا نظراً لإرتباطها الشديد بالتجارب المعيشية وبالتالي فهي تظل شعورية وقابلة للإدراك انطلاقا من كونها تتميز بمظهرين متكاملين: الأول إدراكي او معرفي perceptif on Congnitif والثاني خبراتي معيشي. وبهذا الصدد يؤكد ألبورت على كون المعرفة لا توجد خارج نطاق عملية المعرفة نفسها. وبالتالي فإن

الذات عادة ما تكون مزدوجة الدور بحيث تمارس الحياة المعيشية (الذات المعيشية) وفي الآن نفسه تقوم بدور إدراك ومراقبة هذه الممارسة (الذات العارفة). وقد تمكن البورت من اقامة نموذج متكامل للذات على الرغم من كون نموذجه هذا يظل في ارتباط شديد بمساهمة وليام جيمس في هذا المجال. إلا أنه يتميز بكونه إكتشف أبعاد أخرى للذات، بالإضافة إلى تقديمه لتعاريف دقيقة تخص كل بعد على حدة وفي مقدمتها:

أ- **البعد الاول حاسة الجسم:** يبرر البورت البدء به لكونه يمثل البعد الذي له السبق في النمو، أي (النمو الخاص بحاسة الانا الجسمية) بحيث يضمن البورت هذا البعد مختلف المدركات والاحاسيس الجسمية.

ب- **البعد الثاني هوية الذات:** أي تلك القدرة على ضبط ما يميز الذات من خصائص ثابتة، تمكن من الحفاظ على الاستمرارية والاستقرار، واستنادا إلى ماجاء به اريكسون Erikson يرى البورت بان حاسة هوية الذات تمثل تلك الثقة المتزايدة في قدرتنا على ضبط الاستمرارية، وعلى ان نكون باستمرار مماثلين لأنفسنا.

ج- **البعد الثالث تقدير الذات Estime de soi:** وهذا البعد يمثل الخاصية الملازمة للذات في شتى مراحل نموها ويظهر في سن مبكرة وقد جعل منه المحرك الأساسي لما يظهره الطفل من سلوكيات الرفض والتعنت الضرورية لإثبات الاختلاف عن الآخرين، كما يعتبر حب الذات مظهرا راقيا وملازما للحياة دون أن يستغرق ويشمل الذات. فكل فرد يحب ذاته ولكن علامات النضج النفسي تبقى رهينة بمدى تفتح هذا الفرد على الآخرين.

د- **البعد الرابع امتداد الذات:** هذا البعد يشير إلى القدرة على إدخال مختلف العناصر المكونة للوسط الاجتماعي بحيث يتطور هذا البعد بعد الانفتاح على العالم الخارجي عندما تتوفر مجموعة هامة من المدركات حول الذات بما في ذلك مدركات الآخرين نحوه، إيجابية كانت او سلبية.

3-2-3: نظرية وليام جيمس:

تؤكد هذه النظرية بان الفرد يملك عدة ذوات منها:

1- الذات كما يراها الفرد حقيقة بما هو كائن.

2- الذات كما يتمنى الفرد ان يكون عليها.

3- صورة الذات كما يعتقد ان الآخرين يرونها.

إذا كان هذا التقسيم يتماشى مع التقسيمات السابقة المتمثلة خاصة في الذات الواقعية والمثالية والشخصية فإن وليام جيمس صاغ مكونات هذا الذات على النحو التالي (الشرقاوي، 1986:228):

1- الذات المادية.

2- الذات الاجتماعية.

3- الذات الروحية.

4- الأنا.

وفي سياق آخر يؤكد وليام جيمس على أن الفرد يكون ذاتا داخلية هي بمثابة النواة التي تشكل أعمق وأصدق ذات وعند تعلم الدور تنمو هذه الذات في مراحل النمو المختلفة على درجة كبيرة من الأهمية.(أبو النجا،1996:28).

3-2-4: تفسير نظرية الذات عند حامد زهران:

يؤكد (زهران، 1977) بان الذات Self هي الشعور والوعي بكينونة الفرد. فهي تتطور وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي وتتكون نتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة، والذات من منظور الآخرين، والذات المثالية وهي تنمو نتيجة للنضج والتعلم.

كما يؤكد بأنها تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته. فهي تتكون من أفكار الفرد الذاتية المنسقة الأبعاد التي تحكمها مجموعة من العناصر الداخلية

والخارجية المتمثلة أساساً في المدركات والتصورات التي تحدد مختلف نظراته وخاصة الاجتماعية والمثالية والشخصية. والحقيقة أن وظيفة مفهوم الذات تكمن في كل ما هو واقعي تكاملي وفي بلورة عالم خبرة الفرد وتجاربه، هذا العالم المتغير الذي يؤهل هذا الأخير ويمكنه من تنظيم سلوكه وضبطه.

3-2-5: تفسير نظرية الذات عند محمد الشرقاوي:

يؤكد (الشرقاوي، 1986) أن إتجاهات الفرد هي نتاج للتفاعل الداخلي على وجه الخصوص مع مجال الخبرة الاجتماعية، إذ أنإدراك الطفل لذاته لايصل إلى درجة من الوضوح الا في السنة الثالثة ويرجع ذلك إلى ضعف الذاكرة لديه وقلة الخبرات وعجزه لغويا. وفي نهاية السنة الخامسة تبدو على الطفل صلابة الذات التي تلاحظ حدودها كما يستطيع ان يوجه النقد إلى ذاته وهذا دليل على تطور شعوره بذاته وتزايد كثافته فيما بين سن الثامنه والثانية عشرة. أما في مرحلة المراهقة فإن التغيرات المفاجئة الداخلية والخارجية تقوم بتأثيرها الفعال في تغيير مفهوم الذات لدى الشخص. فبعد أن كان الشكل الخارجي للجسم ذا قيمة ثانوية في الطفولة المتأخرة ترتفع قيمته في المراهقة حتى يصبح بؤرة للشخصية وربما ساعد ذلك على تغيير نظرة الآخرين. وهذه التغييرات في مجملها عادة ما تولد عن إزدياد شعور المراهق بذاته وعن مختلف مظاهر الصراعات والضغوط التي يواجهها.

5- **تقويم النظريات**:

على الرغم من أن سيرورات نمو مفهوم الذات لدى الفرد بصورة عامة والمراهق بصورة خاصةقد شكل موضوعا خصباً في الأنساق الفلسفية الكلاسيكية وفي النظريات النفسية والاجتماعية التقليدية منذ قرون خلت، إذ نجد هذه الأنساق والنظريات قد تطرقت إلى مسألة من هو الفرد والمعني الذي يعطيه لذاته وما هي بعض مكونات ومظاهر هذه الذات،فإن علماء النفس قد أهملوا الذات بشكل عام. فإذا كان بعض منظري الشخصية قد ركزوا اهتمامهم على هوية الذات، فإن عدم دقة المفاهيم التي استخدموها، والصعوبات التي واجهوها في تحديد مكوناتها،

والعوز المنهجي، أو الافتقار لمناهج بحث ملائمة قد نالت من عزيمة معظم هؤلاء الباحثين. فأغلب الذين سبق ذكرهم يقرون بأن ميدان البحث في نمو مفهوم الذات ما يزال يواجه عوائق هامة وفي مقدمتهم أقطاب الإتجاه السلوكي في علم النفس الذين حيث يعتبرون مفهوم الذات مجرد وهم أو محض افتراض غير قابل لتطبيق أساليب القياس، ومن ثم غير قادر على انتاج معرفة علمية كما يتضح ذلك من الإعتراضين التاليين:

- **الأولى تخص الذات كموضوع للبحث:** فالراجح أن مفهوم الذات يمثل في هذا الأعتراض الموضوع المتعالي عن المعرفة العلمية وذلك بفعل ماهيته وطبيعة مكوناته وعناصره. فهو الموضوع الذي لايمكن مقاربته أو دراسته دراسة تجريبية لأنه ينفلت لكل تجريب أو دراسة علمية.
- **الثاني يخص المنهج:** بحيث أن طبيعة الذات لا تترك الحيز الكافي لإجراء أساليب المنهج وأدواته الكاشفة الدقيقة. وهذا أمر تدل علية الفرضيات المعتمدة على سبيل المثال في دراسة هذا المفهوم في كثير من الأبحاث، إذ نجدها كثيرة التبسيط وتخلط بين العناصر السابقة واللاحقة, هذا بالإضافة إلى إفتقار مفاهيمها إلى الخاصية الاجرائية أو الوظيفية، هذه الخاصية التي تسمح ببلورة فرضيات دقيقة، وقابلة للتحقق التجريبي أما من حيث تحليل النتائج، فإن هذه العملية تتوقف عند حدود الوصف ولا تتخطاها لتحقيق شروط التفسير والتعميم. إزاء هذه الاعتراضات يتبادر إلى الذهن والعقل السؤال التالي:

هل يعني هذا أنه لايوجد هناك مكان ومجال لقيام دراسات حول سيرورات نمو مفهوم لدى المراهق بشكل خاص؟

كإجابة على ذلك نرى أن الأمر هو عكس ذلك وذلك لان المقاربة السلوكية تبقى عند حدود الانتقادات دون ان تتجاوزها نحو اقتراح فعلي لنظرية أو نموذج بديل، ويرجع سبب ذلك إلى ان المثير والاستجابة يترك حيزا محدوداً لمفهوم الذات.

بعبارة أخرى إن إشتغال السلوكية بالبحث أساسا داخل مجال محدد وهو مجال الوقائع القابلة للقياس، بهدف تحديد دورها كمتغيرات على مستوى السلوك يجعل مفهوم الذات لا يحظى من حيث الموضوع بأهمية حقيقية داخل هذه المقاربة. أما من حيث المنهج فإن الخطأ الاساسي الذي وقعت فيه النظرية السلوكية يتمثل في كونها تتبنى نظرة تجزيئية في دراسة مفهوم الذات وتحصر حدود إنتقاداتها بين متغيرات هذا المفهوم ومتغيرات السلوك لتخلص بعد ذلك إلى إفراغ الذات ومدلولها من أية فائدة. إن الإعتبارات التي تثيرها النظرية السلوكية تلغي البعد المعرفي بأكمله للسلوك الداخلي وهذا ما جعلنا نركز على النظريات المعرفية مثل كارل روجرز والبورت وغيرهما.

أما إذا ما تأملنا بشكل متعمق نظريات كل من روجرز وألبورت وزهران والشرقاوي فسنلاحظ أن مفهوم الذات وتكوينها نتاج للتفاعل الاجتماعي بصفة خاصة وذلك لان:

1- نظريات نمو مفهوم الذات تركز على ادراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له.
2- تركيز الاهتمام على الأسلوب أوالعملية الذي يقارن الفرد بها أفكاره عن نفسه بالانماط الاجتماعية الموجودة مع التوقعات التي يعتقد انها تكون لدى الأفراد الآخرين.

إلى جانب هذه المؤثرات التي تؤثر على نمومفهوم الذات نجد ان صورة الجسم (Body-Image) والمؤثرات الاجتماعية لها تأثير واضح في مفهوم الذات بصفة عامة.

أما عن التفاعل الاجتماعي ونمو مفهوم الذات فان التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات. وإن نمو مفهوم الذات الإيجابي يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية

نجاحا مما يؤدي إلى تصاعد نمو الاحساس الإيجابي حول نمو مفهوم الذات عند الفرد. وهو ما يطلق عليه في معنى آخر، بتأكيد الذات الذي يستند إلى عناصر التكيف والتلاؤم الاجتماعي, حيث تصل قيمة الفرد بذاته ذروتها وخاصة حينما تطابق خبراته وتجاربه مع محيطه الاجتماعي (ابو النجاء 1996:35).

على ضوء ما تقدم يبرز دور علم النفس المعرفي في سيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق لتتجاوز بعض المفاهيم الغامضة والضعيفة التفسير مع الاخذ بنظر الاعتبار جوانب التصور والعوامل التي لم تؤكد عليها النظريات السابقة، فمن هنا نستنتج مفهوما جديدا نسير عليه في دراستنا لسيرورات نمو مفهوم الذات وهو أن الذات تمثل المفهوم المتطور الذي يهدف إلى المواءمة وتنظيم عالم الخبرة وفق وضعية الفرد وسياقه الاجتماعي وطبيعة صورته عن نفسه، هذه الصورة تتكون لديه بالتدريج بناءاً على تجاربه السابقة وعلاقاته الاجتماعية وتفاعلاته مع الآخرين وإشباعاته وإحباطاته.

سيكولوجية المواجهة وسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق

1- **مقدمة**:

يتعرض الإنسان لضغوط نفسية مختلفة منذ ولادته وهي تستمر معه طيلة حياته تعد جانباً مهماً من جوانبها إلى درجة تجعله يعزو لها أدنى آلامه كالتعب والصداع والألم الجسدي والصراعات الداخلية ومختلف الهموم. فهي تتمثل في كل ما يزعزع توازنه الصحي جسمياً كان أم ذهنياً وكل ما يتعبه ويرهق أعصابه ويجعله في حالة قلق و توتر.

ترتبط ظاهرة الضغط النفسي واستراتيجيات مواجهتها بتوتر إنفعالي قوي يحدثه الإيقاع السريع للحياة، فمن المؤكد أن إيقاع الحياة اليومية والمثيرات التي يمارسها الوسط المحيط بنا كلها عوامل تهدد إستقرارنا. فكل فرد منا عادة ما يتعرض لمواقف ضاغطة سواء داخل الحياة الأسرية أو داخل الحياة المهنية، وهي

مواقف وإن كان ينسى بعضها ويتكيف مع بعضها الآخر تتميز في كثير من الأحيان بالقوة والشدة التي تؤدي بها إلى تفجير إضطرابات سوكية حادة قد تدوم لفترات طويلة. والحقيقة أن هذه المواقف الضاغطة وإستراتيجيات مواجهتها تختلف بإختلاف التركيب النفسي للأفراد. فبعض الافراد لديهم القدرة على مواجهة أعنف المواقف بالتعامل معها بكفاءة ومعالجة الامور بقدر كبير من الاتزان النفسي، في حين نجد أفراداً آخرين سرعان ما يصابون بالانهيار التام أمام مواقف هينة وبسيطة ويتعرضون للاصابة ببعض الامراض الجسمية والاضطرابات الانفعالية. وقد اهتم علماء النفس العاملين في الحقل الاكلينيكي بدراسة الاساس العصبي والكيميائي لهذه الأمراض التي تنعت بالإضطرابات الموقفية الناجمة عن ضغوط الحياة ومشكلاتها المختلفة (Moch, 1989: 103).

وفي نفس السياق يحدد علماء النفس ذوي التوجه الاجتماعي والتربوي مفهوم هذه الاضطرابات النفسية والفسيولوجية في ذلك النوع من الطاقة الحبيسة غير المشبعة. فهي عبارة عن توترات لم يتم التعبير عنها بالوسائل المباشرة أو على الأحرى فهي شبية بالأعراض العصابية وان اتخذت صورة التعبير الجسمي لكون أن الفرد الذي يعاني مثل هذه الأعراض عادة ما يكون مهيأً أكثر من غيره لهذا التعبير الجسمي عوض التعبير السلوكي. ويشيرعلاء كفافي إلى تفسير آخر قوامه أن هذه الأعراض ربما تقوم بدور رمزي، أي إصابة عضو معين في الجسم لا تعود إلى ضعفه التكويني بقدر ما تعود إلى ان وظيفة هذا العضو لها علاقة بالموقف الإحباطي الذي سبب هذه الاضطرابات. كأن تكون أزمة الربو عند الفرد مثلا نداء مكتوما للام أو صرخة استغاثة بها عندما يجد انصرافا من جانبها عنه او إهمالا لشأنه (كفافي، 1990:45).

وتظهر الاضطرابات النفسية الفيسيولوجية في كثير من أجهزة الجسم وأعضائه وفي مقدمتها جهاز الدوران (ضغط الدم) والجهاز التنفسي (الربو والتهاب الجيوب الأنفية) مثل جهاز الدوران (ضغط الدم) والجهاز التنفسي مثل

(الربو، التهاب الجيوب الانفية) وفي الجلد تظهر في صورة التهاب الجلد، (الاكزيما، الصداف)(إبراهيم، 1992) كذلك تظهر في صورة تضخم الغدد، والبول السكري، وفقدان الشهية العصابي، والشراهة والبدانة (Hass، 1979:100).

وقد اوضح عكاشة (1980) أن الإضطرابات السيكوسوماتية هي إضطرابات عضوية يلعب فيها العامل الانفعالي دوراً هاماً، وعادة ما يكون ذلك من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي هذا من جهة.أما من جهة أخرى فعندما يواجه الجهاز العضوي بالمواقف المولدة للضغط والمواجهة فإنه يدافع عن نفسه بإفراز سلسلة من الاستجابات الفيسيولوجية، فهو يرفع من إفراز بعض الهرمونات مثل الكورتيزول (CORTIZOL) والأدرينالين (ADRENALINE).

فالضغط لا يشكل مرضاً بل هو عبارة عن حالة إنذار تستوجب المواجهة لحاية الجهاز العضوي. فعندما يتم النظر إلى الضغط النفسي من هذه الزاوية فمن الأكيد أنه لا يحمل الضرر المبالغ فيه أحياناً، إذ يعترف العلماء بأن هذا الضغط في حد ذاته له وجهان، وجه إيجابي ووجه سلبي. وهذا التحديد هو نفسه المدلول الذي أعطاه هانزسيلي Hanselye لمفهوم الضغط في مجال الطب منذ سنة 1976 في كتابه "فسيولوجية وباثولوجية التعرض للضغوط" والذي ينظر فيه إلى الضغط كملح للحياة، بحيث أن كمية قليلة منه تعطي نكهة للأشياء في حين أن الكثير منه يقضي على لذة هذه الأشياء. ومعنى هذا أن الضغط المبالغ فيه هو الذي يهدد حالة الفرد الجسمية والذهنية بالضرر وهذا هو النوع الذي سنتناوله بالبحث والتقصي في هذه الدراسة.

2- أصول مفهوم الضغط ومواجهته:

يشير هذا المصطلح في أصله الإنجليزي الذي استعمل أولا في الفيزياء إلى مفهوم الجهد(Effort) والتوتر(Tension) والى الضغط الذي تتعرض له المعادن وقدرتها على التحول والتكيف. ويرجع فضل إستعماله في المجال الطبي خلال

الحرب العالمية الثانية إلى عالم الفسيولوجيا هانزسيلي ليدل على عدد معين من المواقف المتميزة أو التجارب والإستجابات الخاصة بالفرد. وبالنظر إلى مختلف الأبحاث والدراسات التي وظفت هذا المفهوم يمكن التمييز بين مدلولين إثنين:

أ- المدلول الفيزيولوجي: الذي يعتبر الضغط وأساليب مواجهته كمواقف واستجابات خاصة بالفرد.

ب- المدلول السيكولوجي الذي يعتبر الضغط والمواجهة كمتغير علائقي بين الفرد والموقف.

وفي ضوء هذا التحديد يمكن التطرق إلى الضغط وإستراتيجيات مواجهته من المنظورين التاليين:

2-1- المنظور الفسيولوجي للضغط والمواجهة:

إن الحياة تضع نظامنا الدفاعي في حالة الطوارئ بشكل متواصل وذلك بسبب اختلافها الجوهري عن شروط العيش الطبيعية لأسلافنا. وهكذا يمكن الإقرار بأن التنشيط المتواصل للجهاز العضوي لابد وأن يؤدي إلى نتائج مضرة. بالفعل يستطيع الفرد في مرحلة أولية مواجهة موقف مولدة للضغط بشكل ملائم، لكنه أمام استمرارية الآثار المولدة للضغط تظهر لديه أضرار على المستوى الفيزيولوجي وعلى المستوى السيكولوجي أيضا (جباري،1998). وعادة ما ينظر إلى تنوع أساليب مواجهة الضغط لدى الفرد في إطار الشروط الخارجية التي تمارس على هذا الأخير تهديداً أو ضغطاً، بحيث تصبح المواجهة هنا بمثابة إستجابة إكراهية غالباً ما تؤدي إلى إنهيار فسيولوجي وبالتالي إلى اللاّ توافق الوظيفي واللاتوازن الذاتي.وبما أن الجهاز العضوي يميل لتفادي الألم ويبحث عن الإشباع فإنه ينشط موارده للتخفيف من آثار التعرض للضغط أو يحاول إيقافها ويتحدد إدراك النتيجة، باعتبارها إيجابية (تحرك الفرد للقيام بسلوكه) أو سلبية (تحدث لديه كفا) انطلاقا من طبيعة المواجهة ومدى نجاحها.

ويعتبر سيلي الضغط النفسي ووسائل مواجهته كأستجابة طبيعية مـن لـدن الجهاز العضوي لمتطلبات البيئة. فالضغوط سواء النفسية منهـا او الفيزيولوجيـة تؤدي لآثار خاصة وتحدث أيضا ردود أفعال فيزيولوجية غير خاصـة. وتتكـون الآثار غير المحددة من الإنذار والمقاومة والانهيـار بحيـث يتعـرض الجهـاز العضوي لظروف مولدة للضغط (العـزي، 1996)، عنـدما يظهـر إشـارات أو سلوكات أو مواجهات إكراهية الأمر الذي يؤكد:

1- أن الأستجات لضغط ما لا ترتبط فقط بمدى عمق ذلك الضغط بل ترتبط أيضا بالحضور المصاحب لأحداث أخرى مولدة للضغط. ويعني ذلك أن للضغط آثار إضافية.

2- أن الجهاز العضوي يتوفر على مقدار محدود من الطاقة التكيفية، الأمـر الذي يعني أن كثافة الضغط قد تؤدي إلى نتائج ضارة.

وإذا كانت الإستجابة الفسيولوجية للضغط تتميز حسب سـيلي بحالـة مـن الإستثارة المرتفعة والنشاط الهرموني المصاحب لها فإن التعرف على حجـم ذلـك الضغط لابد وأن يتم بإعتماد قياس الإستجابات الفسيولوجية والسلوكية عند الفرد.

فرغم ان الكاتيكولامين (نورادينالين، أو الادرينالين)، يمكن ان نوضح وجود التعرض لمثير مولد للضغط. فإن إفرازها لا يكون بشكل آلـي، وهنـاك صـعوبة أخرى تكمن في ان بعض الاستجابات الفيسيولوجية للضغط تستهدف التخفيف مـن الإثارة المرتفعة.

إذن يتضح مما تقدم أن المفهوم الفسيولوجي للضغط ووسائل مواجهته تأخـذ بعين الإعتبار الأبعاد الزمنية لحدوثه ويهمل بشكل واضح الإختلاف الكبيـر بـين أنواعه والإرتباطات العضوية بين قياساته والفروق بين الأفراد وكيفيـة إدراكهـم للمواقف وطرق مواجهتهم لمستوياته ومظاهره.

2-2- المنظور السيكولوجي للضغط والمواجهة:

يتعلق هذا المنظور بمقاربة نفسية تركز على تأويل الفرد للمواقف البيئية وعلى تقديره لقدراته الخاصة لمواجهتها.

تنطلق المفاهيم السيكولوجية التفاعلية للضغط من ان البنيات العقلية التوسطية تلعب دورا في تحديد تأثير الضغط على الجهاز العضوي، والطريقة التي سيتصرف بها تجاهه. وتركز هذه المفاهيم على البعد المعرفي التوسطي بين المثير والاستجابة للفرد وهنا يبرز صنفان من النماذج التي تعتبر الضغط كمتغير توسطي هما:

أ- صنف النماذج التفاعلية:

وهي تعتبر الضغط كنتيجة للعلاقات الدينامية بين الفرد ومتطلبات البيئة، وبين الموارد الفردية الاجتماعية لمواجهة هذه المتطلبات، وإدراك الفرد لهذه العلاقة. فهذه السيرورة تمثل الإجراء الأساسي لتقويم الأحداث الضاغطة والإستجابات المختلفة عليها وفي مقدمتها السلوكات التكيفية التي يسلكها المراهق مثلاً تجاه الوضعيات المهدده والتغيرات الإنفعالية والفسيولوجية الهادفة إلى تحقيق الضغط وتلطيفه. فهذه السيرورات تقتضي مجموع المواقف بما في ذلك التهديد وادراك هذا التهديد والسيرورات التلاؤمية والكيفية coping التي تنتج عنها (Bell 1984, and Baum)(*).

تؤثر الشروط الفيزيقية للبيئة على الضغط الذي يحسه الفرد كما تؤثر أيضا على الطريقة التي يواجه بها هذه الشروط. وتكون بعض البيئات أكثر قابلية لتحريك الموارد التكيفية للإنسان من غيرها، فيصبح من الضروري تحليل الشروط التي تيسر أو تمنع إستعمال هذه الطاقات لدى الفرد (بنزوين، 2000).

(*) ((Fisher Bell,and Baum(1984)) المشار الية في رسالة سلمى بنزوين، المجال السكاني وعلاقته بالضغط النفسي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، في علم النفس الاجتماعي، كلية الآداب والعلوم الأنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 2000، ص123.

كما أن سيرورة الضغط تظهر عندما تفوق المتطلبات البيئية قدرات الجهاز العضوي على الإستجابة لها.ففي المنظور العلائقي، لكي يكون هناك ضغط يجب ان يقيم الفرد المتطلبات البيئية. بمعنى عليه ان يستنتج ان المثيرات البيئية تتجاوز قدرته على مواجهتها. يتعلق الامر إذن باختلال في التوازن بين الشروط البيئية وبين المشاريع الفردية. بالإضافة إلى ذلك فإن ما يحدد ظهور او عدم ظهور الضغط هو العلاقة بين درجة الاستثارة وبين قدرة الفرد على المواجهة.علينا ان نميز بين ثلاث سيرورات لفهم موقف من المحتمل ان يتولد عنه الضغط، هذا الموقف يقيم إما تبعا لخطورته المحتملةأومضرته أو الأذى الذي يلحقه بالفرد الذي يتعرض له. إذن يرتبط التقويم الاول بمتغيرات موقفية وأخرى فردية. تتعلق العوامل الفرديةبالمعتقدات التي يحملها الفرد عن فعاليته الذاتية أو قدرته الممكنة على السيطرة، وبمركزية حاجاته او اهدافه المهددة بالعنصر المولد للضغط وتتعلق بعوامل استعدادية متعددة. اما المتغيرات الموقفية فتتعلق بقرب حصول الخطر وبجسامة العنصر المولد للضغط وغموضه، ومدته وقابليته للضبط والتحكم.

عندما يقوم الفرد بتقييم العنصر المولد للضغط، فانه يستعمل سيرورات ثانوية للتقييم.فهو طاقاته الخاصة لمواجهة الموقف. وترتكز مختلف السيرورات المستعملة لذلك إما على حل المشكل وإما على استجابات من نوع انفعالي.وتقتضي الاستراتيجيات المرتكزة على المشكل تغييرات في الموقف للتخفيض من تأثير المثير، في حين ان الاستراتيجيات الانفعالية تؤثر على الاستجابات الفردية للموقف المهدد. وكل اسلوب للمواجهة يمكن ان يكتسي أشكالا مختلفة مثل البحث المعلومات Recherche d'information، الفعل Action أو الانشطة المخففة Palliatives (1984,Folkman,Lazarus).

هذا التحليل له ثلاث نتائج:

1- يمثل إدراك الفرد لمقتضيات البيئة ولطاقاته الذاتية لمواجهتها للمتغير الحاسم الذي يحدد طبيعة الاستجابة للضغط ولا تكون الشروط الموضوعية للبيئة مهمة إلا في الحالة التي تستثير فيها السيرورات التقييمية الأولية والثانوية.

2- ليست كل المواقف المولدة للضغط مواقف مضرة (أومهدده) وهناك متغيرات وسيطة شخصية واجتماعية هي التي تعدل آثار الضغط. هذا التعديل يتم عند سيرورات التقويم الأولية والثانوية أيضا. مثلا يمكن ان يؤدي احساس الفرد بالقدرة على السيطرة إلى ادراكه لمصدر الضغط على اعتبار انه أقل تهديدا (تقويم أولي) أو يعطيه احساسا بأنه يتوفر على إمكانيات أكثر (تقويم ثانوي).

3- للعناصر المولدة للضغط تأثير جد مختلف على الفرد وهو يضاف هذا التأثير للتأثيرات الفيزيولوجية التي تحدث عنها سيلي، لذلك فالتقسيم الذاتي للضغط ولأعراضه مثل العصبية، التوتر او القلق، انخفاض قوة الكفاءة كلها عناصر تساهم في إحداث الضغط.

ب- صنف النماذج التوفيقية:

يشيِّر برلين Pearlin وكوكس Cox (2:1978-21) إلى أن حدوث الضغط مشروط بحدوث اختلال في التوازن بين إدراك المتطلبات Exigences وإدراك القدرة على مواجهة هذه المتطلبات حالة التوازن او عدم التوازن لا تتحقق بين المتطلبات وبين القدرات الموضوعية، وانما تكون بين إدراك هذين العنصرين.

يعتبر نموذج كوكس نموذجا تصالحيا يتكون من أربع مراحل: الأولى يظهر فيها الضغط كظاهرة شخصية إدراكية ضمن سيرورة نفسية دائرية تتضمن مكونات التغدية الراجعة Feed-back والخصائص البيئية الخارجية ثم الخاصيات

الفسيولوجية والنفسية الداخلية. وتتميز المرحلة الثانية بـادراك الطلـب وإمكانيـة مواجهته في نفس الوقت. وتشكل المرحلة الثالثة مجموع الوسائل التي يتوفر عليها الفرد لمواجهة هذا الموقف. أما المرحلة الاخيرة فتتعلق بنتائج سـيرورة التكيـف. تبعاً لهذا التحديد فالملاحظ أن الضغط يحصل عندما يفشـل الفـرد فـي مواجهـة الوضعية المهددة بشكل ملائم وناجح.

كما يقترح فيشرFisher (1989) تحلـيلاً لطبيعـة السـيرورات المعرفيـة التوسطية التي تركز على مفهوم إدراك الضبط الشخصي وفق النموذجين المختلفين التاليين:

- النموذج الاول: يتعلق بالحالة التي يكون فيها الفرد أمام مهمة في شـروطمولدة للضغط.
- النموذج الثاني: يرتبط بالحالة التي يواجه فيها الفرد مهمة يعطيها أهمية، ويدرك حينهاعدم قدرته على القيام بهذه المهمة على أكمل وجه. وكيفما كان الموقف فإن القصدية التي ترافق السلوك لها أهمية. في حالة النموذج الأول يمكن ان يخفف الهدف أو يقلل أو يواجه الفرد آثار الضغط. أما في حالة النموذج الثـاني فـإن الهدف قد يكون هو إعادة ضبط المهمة بواسطة مجهودات معوضة إذا كان الفرد يدرك نفسه بأنه غير مؤهل بما فيه الكفاية، لكن الضبط لا يمـس فقـط ادراك الفرد للموقف، بل يمكن أن يعرف الضغط انطلاقا من الضبط الشخصي. فهـو يطابق الموقف الذي لا يستطيع الفرد أن يغير شروطه الداخليـة و الخارجيـة، ويعنني بصفة خاصة الحالة التي يتجاوز فيها الطلب قدرات الفرد. بذلك تشـكل تكلفة سلوك الضبط عاملا إضافيا مولدا للضغط، بالاضافة الى أنه يجب المقارنة بين تكلفة فعل الفرد أو سلوكه وبين تكلفة الجمود(Inaction) في كل حالة يـتم فيها التعرض للضرر فإن الافراد الذي يشعرون بأنهم جـد مهـددين يقيمـون إمكانياتهم على الضبط تقييما متحفظا. أما إذا أخذنا بعين الاعتبار إدراك هـؤلاء للشروط البيئية غير المرغوبة، فهنا سيعتبر الضغط كعامـل يـؤثر سـلباً فـي

التوازن الذاتي ويؤدي إلى إختلال نفسي وإلى إحساس بفقدان الضبط. لكن الفرد سرعان ما يحاول إصلاح الموقف من خلال حل المشكل المدرك بواسطة اجراءات سلوكية أنظمة معرفية. وإذا كانت المحاولة مكلفة فإنها تنتج حالة من الضغط الحاد الذي تتولد عنه إستثاره إضافية.

وهكذا يمكن القول بأن الشروط المولدة للضغط تتمثل في تلك المشاكل التي يواجهها الفرد وفي كيفية إدراكه لقدرته على المواجهة كعامل مهم يمكنه أن يفسر الفروق الفردية لردود الأفعال الممكنة تجاه ضغط معين.

نستنتج مما سبق أن الضغط يختلف باختلاف الأحداث البيئية من جهة ومدى علاقة الفرد بمن حوله من جهة اخرى لذلك يمكن تصنيف الضغط الى انواع متعددة وقد ميز لازورسLazarus(1996) بين ثلاث أنواع من الضغط حسب خطورة تأثيرها وهي: الأحداث الكارثية، الضغوط الفردية، الضغوط الموقفية Background stress ويتعلق هذا النوع بالصعوبات اليومية والضغوط البيئية، أما المواقف المتطرقة خاصة تلك التي تنتج عن احداث كارثية فتتميز بمميزات عدة: أنها غير اعتيادية وغير متوقعة، لها تاثير قوي وتتطلب مجهودا لا يستهان به لمواجهتها, الأحداث الكارثية تستعصي عن المواجهة وذلك تتوع أشكال الإستجابة لها وسيرورات هذه الإستجابة. وتؤثر الأحداث الكارثية في معظم الحالات على عدد كبير.من الأفراد في آن واحد مما يعطي إمكانية للمقارنة بالآخر والبحث عن العزاء الاجتماعي الكفيل بالتخفيف من الآثار وينتج عن ذلك أحياناً تلاحم قوي بين الاشخاص المتعرضين لنفس الضغط.

كما تنتج الضغوط الشخصية عن أحداث في حياة الفرد. أما الضغوط الموقفية فتكون روتينية ودائمة ومتكررة، فهي تكون مزمنة واثارها تاريخية، بعضها غير قابل للادراك لكنه مع ذلك له تأثير، تقود هذه التصنيفات كلها إما بشكل واضح أو ضمني الى التمييز بين ثلاث أنواع من الضغوط: أحداث الحياة الشخصية للفرد،

الأحداث الكارثية، الضغوط البيئية. وإذا كان النوعان الاول والثاني لا يؤثران على الأفراد الا بالمصادقة، فإن الضغوط البيئية تؤثر على مجموع شروط الحياة اليومية. لذلك فكل فرد منا معرض لها ولكن بدرجات متفاوتة. وتأخذ الضغوط البيئية بذلك مكانة خاصة من بين مجموع الضغوط. فهي موجودة في كل مكان وتعتبر جزءاً من الاحداث اليومية التي يمر بها الفرد في حياته. وتتميز بكونها عبارة عن مثيرات منبهة لا يمكن التحكم فيها والسيطرة عليها وتختلف مدتها والفترات التي تظهر فيها.وعادة ما تتميز بالثبات النسبي ولا يتحملها الفرد وفي بعض الأحيان تكون مجهولة ولا يدركها الشخصإلا عندما تتدخل في نشاط أو هدف يرمي اليه أو عندما تضع حالته الصحية موضع خطر وبشكل مباشر ومن هنا تبرز أبعاد تصنف على أساسها الضغوط البيئية.

3- أبعاد ونظريات تصنيف الضغوط

3-1: الأبعاد:

وهي تتلخص في العناصر السبعة التالية:

1- الدرجة التي يتم تبعا لها التعرف على الضغط وعلى انه يفرض نفسه على الفرد.

2- نوع وحجم التكيف الذي تتطلبه الشروط البيئية.

3- يمكن أن تصنف الضغوط حسب قطبيتها، أي قيمتها الموجبة أو السالبة لدى الفرد.

4- درجة القابلية للتحكم بمجال مولد للضغط ويتعلق الأمر بادراك الفرد لقدراته على ضبط الموقف المثير وعلى موارده الشخصية التي تمكنه من المواجهة، واذا ظل حدث مولد للضغط غير قابل للضبط فإنه يتولد عنه نوع من الانكار للعنصر الضاغط (18:1978, Schooler).

5- إمكانية التنبؤ بالعنصر المولد للضغط

6- ضرورة وأهمية العنصر المولد للضغط.

7- تختلف مواجهة الفرد للضغط تبعا لاختلاف السبب الذي يعزى له مصدر هذا الضغط.

3-2: النظريات:

وتتحدد في الصنفين التاليين:

3-2-1: نظريات التكيف:

تركز هذه النظريات على النموذج التفسيري الخاص بالقدرات النفسية للتكيف لدى الفرد. فحسب هذا التمذج يتوفر الانسان على مخزون واسع ومرن من الموارد التي تمكنه من مواجهة الضغط، مما يجعله قادرا علىالحفاظ على توازنه أمام الشروط البيئية المختلفة.

لكن ماهي تكلفة هذه التكيفات؟ وما هو ثمن التكيفات السريعة والتكيفات البعيدة المدى مع الشروط البيئية التي تتطور باستمرار؟ الواقع أن الإنسان الحديث وبفضل التكنولوجيا أصبح قادر على التكيف المتبادل مع العالم المادي، الأمر الذي أدى بمقاربة القدرات النفسية للتكيف من زاويتين: زاوية مستوى التكيف Niveau de l'adaptation التي تستند على المعايير الاعتيادية للتعرض للمثيرات البيئية، وزاوية الطريقة التي يتكيف بها الفرد وتكلفة هذا التكيف, مستوى التكيف يبحث الفرد في مستوى متوسط من الآثار وتتميز هذه الأثار بمظاهر حسية واجتماعية تختلف في ثلاث أبعاد هي: شدتها (Intensité) وتنوعها(Diversité) ونمط بنيتها(Structuration) ويعني هذا أن استجابات الفرد على مثير معين ترتبط بمستوى الإثارة المتعود عليها. هذه الزاوية من مستوى التكيف تاخذ كمرجع لها المتغيرات البين فردية لادراك الضغط والاستجابة له. فالمعايير التي يحكم بها الفرد على مثيرات مادية ترتبط بالعلاقة بين المستوى الحالي للاثارة وبين المستوى الذي اعتاد أن يتعرض له، بحيث يعتبر الأخير كنقطة مرجعية.

أما الزاوية التي يتكيف بها الفرد وتكلفتها فتفترض أن للتكيف نتائج سلبية أيضا بحيث أن الجهود التي يقوم بها الفرد في عملية التكيف تصاحبها تكلفة نفسية

وفيزيولوجية لا يستهان بها. وقد لوحظ وجود ميل للتعميم لدى الافراد كاستراتيجية لمواجهة ضغط معين بحيث تصبح طريقة اجرائية يستعملها الفرد حتى في غياب الضغط تترجم التكلفة التراكمية للتكيف مع الضغط عند الفرد بحالة إرهاق معرفي بحيث أن مواجهة الضغط يتطلب منه مجهوداً حقيقيا فيؤدي التعب المتراكم للتقليص من إمكانية التوافق مع الضغوط المقبلة (FRYDENBER, 1989).

3-2-2: نظرية القيود السلوكية:

تشكل البيئة غير المرغوب فيها أو غير الملائمة عائقاً يحد من سيطرة الفرد على المواقف والأحداث ويمنعه من بلوغ الأهداف التي حددها لنفسه. فتبعاً لهذه النظريات يمكن أن يكون هذا العائق واقعيا كما يمكن أن ينتج عن ادراك الفرد له كعائق يمنعه من الوصول إلى هدافه المبتغى، الأمر الذي يؤدي به إلى الإنزعاج إلى إستجابات إنفعالية سلبية يهدف من ورائها السيطرة على الموقف (Sfiffge – Krenke,1990:49-68).

تفسر هذه النظريات الضغط النفسي انطلاقا من مفهومين:

أ- المراقبة Controle:

عندما يقدر الفرد بأن سلوكه يسمح له ببلوغ الهدف المرجو فإنه يدرك الموقف باعتباره قابلاً للمراقبة والتحكم فيه. لكنه إذا ما شعر بأنه لا يستطيع مراقبة الموقف المقصود أو السيطرة عليه فإن ذلك يؤدي إلى نتائج سلبية مثل نقصانفي القدرات المعرفية وإنخفاض الحافزية. وتتحدد أنواع هذه المراقبة في المستويات الثلاثة التالية:

1- المراقبة المباشرة بحيث يستطيع سلوك الفرد تغيير شروط البيئة.
2- المراقبة المعرفية تختص بتقييم الموقف ومعرفة الضغط.
3- المراقبة عن طريق إتخاذ القرار وخاصة حينما يكون الفرد أمام إختبارات متعددة.

وبصفة عامة كلما شعر الفرد بأنه قادر على مراقبة الموقف، كلما كانت سلوكاته التكيفية ناجحة اما التعرض المزمن للضغوط البيئية غير القابلة للمراقبة والتحكم فغالباً ما يؤدي الى احساس بالاكتئاب والعجز المكتسب الذي يعممه الفرد على مختلف المواقف والأوضاع المشابهة للموقف والوضعية الأصلية.

ب- القابلية للتنبؤ Previsbilite:

ان الضغط يؤدي الى إيقاف (Interrompre) سلوك اثناء وقوعه أو التدخل في سيره وتؤدي الضغوط التي لا يتنبأ الفرد بوقوعها الى صعوبة التركيز على بعض المهمات.

ويمكن أن تفسر القابلية للتنبؤ أيضا مفهوم المراقبة, فالاحداث ذات الأثار الضارة وغير القابلة للتنبؤ عادة ما تكون صعبة التحكم, بحيث لا يكون الفرد مهيأً لمواجهتها. وهي تبدو أكثر ضرراً كلما كان الفرد على غياب تام للمعلومات المتعلقة بمدتها وتكرارها. في حين أنه أمام الضغوط القابلة للتنبؤ فإن الفرد يمنكه أن يتعامل مع الموقف بمرونة كاملة بحيث يوظف نشاطه متى شاء (سليكمان 1975، سلمى بنزوين، 2000).

تبعاً لما تقدم نخلص إلى القول بأن النموذج التفسيري للعوائق البيئية يركز في مجموعه على تدخل ميكانيزمات معرفية في احداث الضغط بواسطة مفهوم المراقبة.

4- السيرورات المعرفية التوسطية ومفهوم المواجهة:

لكي تقوم بتحديد السيرورات التوسطية للمجال وللاستجابة بالضغط يجب أن نحلل التداعل بين مجموعتين من المتغيرات متغيرات الشخصية ومتغيرات المجال.

تتدخل العوامل الوسيطية في مستويات متعددة وترتبط المقاربة المعرفية للضغط بمعارف وتجارب الفرد فيها يخص الضغط الذي تعرض له وبمقاومته الفردية والمساندة الاجتماعية التي يتوفر عليها, فبعض الافراد يتوفرون على قدرات

تكيفية أعلى من غيرهم. وباختصار هناك ثلاث سيرورات تتدخل في العلاقة بين الفرد والضغط:

1- وجود متغيرات فردية تتوسط العلاقة بين ادراك الضغط وتقييمه معرفيا.
2- السيرورات الخاصة التي يعتمدها الفرد لمواجهة الضغط.
3- الاخذ بعين الاعتبار العلاقات المتبادلة بين كل هذه المراحل باعتبارها سيروراتبإمكانها إحداث التغيراتفي أي وقت من الاوقات.

فالفرد في تفاعل دائم مع مجاله، إنه يجربه ويؤثر فيه يأخذ منه معلومات وكنتيجة لذلك يغير استراتيجياته التفاعلية. فهناك إذن تبعية متبادلة ودائمة بين الفرد ومجاله، وتنتمي السيرورات الوسيطة بين الشروط المجالية وبين استجابة الفرد، اساسا للسيرورات المعرفية (تقييم، عزو ...الخ).

تتمثل المتغيرات التوسطية الأكثر إستعمالا بين الضغوط البيئية وآثارها في مفهومي المراقبة وإدراك هذه المراقبة التي تأخذ أثناء مواجهة مصدر مولد للضغط إما شكل المواجهة المباشر لأصل الضغط نفسه وكل فرد له علاقة بهذا الأمل وإما شكل التخفيف من آثارالموقف المولد للضرر عن طريق تكيف الفرد لسلوكه مع هذا الموقف أو إعتقاده في قدرته على مواجهته.

وبهذا يمكن الإقرار بأن مفهوم الضغط ومواجهته يتحدد في مجمل السيرورات التي يلجأ اليها الفرد عن طريق الإثارة العصبية التي تحدثها المثيرات المجالية إما على شكل استجابات تتوسطها سيرورات معرفية كيفما كانت فاعليتها وإما على شكل استجابات آليه غير منظمة تحدث عندما تمنع إثارة جد مرتفعة كل تدخل معرفي للفرد.

وعلى ضوء ذلك علينا أن نوضح المواجهة وعلاقتها بسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق من الناحية البيولوجية والسيكولوجية وفق العلاقة التفاعلية مع

التركيز على بلورة المسعى السليم في مجال إستكشاف كيفية مواجهة المراهق المتمدرس للضغوط والصعوبات التي تفرضها مشاكل وضعيات الحياة اليومية.

5- المواجهة وعلاقتها بسيرورات نمو مفهوم الذات لدى المراهق:

بعد أن تحدثنا عن المراهق وسيرورات نمو مفهوم الذات والمواجهة والضغوط يجب علينا أن نوضح العلاقة بين هذه المتغيرات حتى نصل في نهاية المطاف إلى تحديد طبيعتها ومدلولها وخاصة بالنسبة لأصول الضغوط ومصادر المواجهة ومراكزها العضويةوالمعرفية. والحقيقة أن هذه الأصول والمراكز تتجذر في جذع الدماغ الذي يمثل أساس المخ ويتولد عنه الغقل المفكر (القشرة الدماغية الجديدة Neocortex). فمع تطور هذه الأصول والمراكز عبر السنين والعصور أصبحت هذه القشرة الجديدة (العقل) عبارة عن انتفاخ بصلي كبير مكون من لفائف نسيجية تشكل الطبقات العليا من المخ. وأن العقل المفكر المتولد من العقل الإنفعالي يوجد في المخ قبل وجود العقل المنطقي بزمن طويل. وتعتبر حاسة الشم أقدم سيرورة لمواجهة الضغوط في حياتنا الإنفعالية وذلك عبر توظيف الخلايا التي تستقبل وتحلل الروائح فص المخ الشمي. فكل كيان حي مفيداً كان أو ضاراً كان الإنسان يواجهه بحاسة الشم منذ الأزمنة البدائية وهي أهم حاسة للبقاء على قيد الحياةعند مواجهة الضغوط المختلفة. وقد بدأت المراكز الانفعالية القديمة في التطور من الفص الشمي في الدماغ الا أن كبر حجمها بالقدر الذي يخفي التحلق حول مقدمة جذع الدماغ.

وكان مركز الشم في المراحل البدائية يتكون من خلايا عصبية على شكل طبقات رقيقة متجمعة مهمتها تحليل رائحة من الخلايا التي شمتها ثم تصنفها وترسلها الى مجموعة الخلايا المتصلة بها التي تحدد ما هو صالح أو غير صالح ثم ترسل طبقة أخرى من الخلايا رسائل عاكسة عبر الجهاز العصبي تبلغ بها الجسم بما يجب أن يفعله. وقد نشأت الطبقات الرئيسية للعقل الانفعالي مع ظهور الثدييات وهي الطبقات المتحلقة حول جذع المخ وتشبه عمامة صغيرة بأسفلها تجويف يستقر

فيه الجذع ولان هذا الجزء من الدماغ يلتف ويحيط بجذع المخ أطلق عليه اسم(الجهاز الحوفي Limbic System) وهو مشتق من الكلمة اللاتينية (Limbus) ومعناها (دائرة) هذه الأرض الجديدة الخاصة بالأعصاب اضافة الى سجل المخ التاريخي المتكون من العواطف والإنفعالات والجهاز الجوفي الذي يتحكم فينا حين تسيطر علينا مشاعرالضغوط والتوتر والغضب والحب....الخ.

ومع تطور الجهاز الحوفي تحسنت وسيلتان قويتان التعلم والذاكرة. أتاحت هذه الخطوة الثورية للحيوان القدرة على أن يكون أكثر ذكاء في خياراته لمواجهة الضغوط من اجل البقاء (Matheny & others, 1986 :499-566). وأن تواكب استجاباته المتطلبات المتغيرة ثم بعد سنوات طويلة أخرى تكونت طبقات جديدة عديدة من خلايا المخ على أعلى الطبقتين الرقيقتين من قشرة المخ وهي المناطق التي تتصور ما يأتي عن طريق الحس وتفهمه وتنسق الحركة. هذه الطبقات أضيفت الى المخ فتكونت القشرة الجديدة (The Neocortex) وعلى النقيض من الطبقتين القديمتين لقشرة المخ، فان القشرة الجديدة مثلت تقدما يفوق المعتاد للفكر.

والقشرة الجديدة في مخ الجنس البشري (Homo Sabien) أكبر كثيرا من قشرة المخ في أي نوع من الكائنات الأخرى وبالتالي أضافت لهذا الجنس كل ما يميزه عن غيره، فالقشرة الجديدة تمثل مركز التفكيروترتيب وفهم كل ما تأتيها عبر الحواس. وهي تضيف للشعور التفكير في هذا الشعور نفسه وتسمح لنا أن ننفعل بالأفكار والفن والرموز والخيال. كما أنه قد نتج عن القشرة الجديدة في عملية التطور مستوى من التناغم الجيد، حقق بلا ريب ميزات هائلة في قدرة الكائن الحي على النجاة ومواجهة شتى أنواع الضغوط من أجل التكيف. والقشرة الجديدة تعد حياتنا العاطفية المرونة والتعقيد. والجدير بالملاحظة هو أنه بقدر تعقيد الحياة الاجتماعية يحتاج الانسان الى المرونة لكي يواجه هذا التعقيد.

ثم بعد ذلك وبتطور التكنولوجيا اكتشف جوزيف لــودو Joseph Ledoux عالم الاعصاب بمركز علوم الاعصاب بجامعة نيويورك الدور الرئيســي للنتــوء اللوزي أو الأميجدالا (Amygdala)الذي يمثل المكــان المخصــص فــي المــخ للاحتفاظ بالمشاعر المتعددة ورسم خريطة للمخ في أداء وظائفه وبالتالي

كشف اسرار العقل الغامضة. وقد أستمرت إكتشافاته هاته طــويلاً وفســرت أبحاثه كيف يتحكم النتوء اللوزي في افعالنا حتى قبل أن يتخد كل من العقل والفكر والقشرة الجديدة قراراً ما عندما نواجه ضغوطاً وتوترات...الخ.

وقد فسر ذلك بالتأكيد على أن الشعور الإنفعالي حينما يسيطر على العقل فإن دور الأميجدالا يكون بالغ الأهمية. ولذلك فالإشارات الآتية مــن الحــواس تــدفع "الأميجدالا" الى إلقاء نظرة سريعة على كل تجربة مثيرة للقلق والإنزعــاج الأمــر الذي يؤدي بها إلى أن تلعب هذا الدور الكبير والقوي في حياتنا الذهنية، مثلها فــي ذلك مثل رقيب سيكولوجي يتحدى كل موقف وكل تصور، ولا يطرح على العقــل سوى نوع واحد هل اكره هذا الشيء؟ هل هذا الشيء سيصيبني بالضرر؟ هل هــو شيء أخافه؟ فإذا كان الجواب في تلك اللحظة بنعم يكون رد فعل الأميجدالا اللحظي انفلاتا عصبيا ويرسل برقية لكل اجزاء الدماغ مفادها ان هناك ضغوط وتــوترات وأزمة. فعندما ترسل الأميجدالا إنذارا من نوع ما في حالة الخوف مثلا فإنها تبعث برسائل عاجلة الى معظم اجزاء المخ، التي تثير إفرازات في الجسم عبــارة عــن هرمونات تجند مراكز الحركــة وتنشــط الجهــاز الــدوري (Cardiovascular system)، والعضلات، والقناة الهضمية، كما تبعث دوائر كهربيــة آخــرى مــن "الاميجدالا" اشارة افراز عاجلة الى (هرمون النوريبــاينفرين Norepinephrine) لوضع مناطق المخ الرئيسية في حالة استعداد بما فيها تلك المناطق التــي تجعــل الأحاسيس أكثر يقظة مما يؤثر في المخ ويدفعه الــى حافــة الانفعــال. وتبعــث "الاميجدالا" بإشارات اضافية الى جذع المخ، فيستقر على الوجــه تعبيــر الفــزع، وتتجمد الحركات غير المتصلة بالعضلات، وتتسارع ضربات القلب، ويرتفع ضغط

الدم، ويبطؤ التنفس، وهناك اشارات اخرى تلفت الانتباه الشديد الى مصدر الضغط والتوتر والخوف والشدة وتجهز العضلات لرد الفعل وفقا لما يقتضيه الموقف. وبالتزامن تتحول أنظمة الذاكرة القشرية (Cortical memory system)، لاستدعاء كل المعارفالمتصلة بالحالة الطارئة الراهنة، ليكون لها الأسبقية قبل استجماع خيوط التفكير للمواجهة.

ان هذه الاشارات جميعها مجرد جزء من نظام متغيرات منظمة بعناية فائقة قامت بتنسيقه الأميجدالا التي تقود مراكز المخ المختلفة. وفي حالة الضغوط والطوارئ العاطفية الآخرى تقوم شبكة الروابط العصبية الموسعة باتاحة الفرصة ل الأميجدالا لكي يجذب انتباه بقية اجزاء المخ، بما فيها العقل المنطقي (جولمان، وآخرين،2000).

تبعاً لهذا التحديد الذي سعينا من ورائه إلى توضيح البنيات الذهنية البيولوجية للضغوط ووسائل مواجهتها يتحتم علينا التطرق إلى الجزء الآخر من هذه الإشكالية التي تندرج ضمن المنظور التفاعلي المعتمد في هذا النطاق. وهكذا فالسؤال المطروح هو ما الذي يجعل الأميجدالا والأنظمة العصبية الأخرى تقوم بكل الأعمال السابقة الذكر؟ كإجابة على ذلك نشير إلى أن الإنسان عادة ما يعيش مواقف ووضعيات مليئة بالمثيرات البيئية المولدة للضغط والتوترات والأزمات التي يعجز على مواجهتها، الأمر الذي يولد لدية الإختلال في التوازن. وهذا أمر سبق التأكيد علية في النموذج التفاعلي للضغوط. أما التوازن وإختلال التوازن في النماذج التوفيقيةفهي لا تتحقق بين المتطلبات وبين القدرات الموضوعية وإنما تكون بإدراك هذين العنصرين. وكما أشرنا إلى ذلك في هذة النماذج الأخيرة للضغط فإن كل ذلك ينعكس على سيرورات نمو مفهوم الذات نحو الايجابية أو السلبية. ولكون أن هدفنا هو بناء مفهوم ذات ايجابي لمرخلة عمرية مهمة من مراحل تطور الانسانية هي المراهقة أصبحت الضرورة ملحة في الوقت الحاضر لأنجاز هذا الهدف على الرغم من أن الضغوط والتوترات في تزايد مستمر بالمقارنة بالعقدين

الماضيين ولكن عندما نضع الاسس الكفيلة بالكشف عن الضغوط المختلفة وإستراتيجيات مواجهتها سنكون بذلك قد ساهمنا فعلاً في بناء مفهوم الذات الإيجابية في مرحلة نمائية يعتبرها الجميع مرحلة التغيرات العميقة والتوترات الشديدة. ومعنى هذا أن تركيزنا في هذا البحث على تعيين أنواع المشاكل والصعوبات التي يواجهها المراهق ثم أشكال الضغوط والتوترات التي تصاحب هذه المشاكل والصعوبات وأخيراً تحديد وسائل وإستراتيجيات مواجهته لهذه الضغوط والتوترات كل هذا سيفضي بنا إلى تقديم مساهمة علمية متواضعة يمكنها أن تستمر على مستوى التخطيط لمستقبل هذه الشريحة الهامة من ساكنة المغرب والعالم عامة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

1- الدراسات العربية

- قام **حامد عبد السلام زهران (1967)** بدراسة بحث فيها العلاقة بين مفهوم الذات والتوجيه والإرشاد النفسي في مرحلة المراهقة وقد تمثلت نتائج هذة الدراسة في الخلاصات التالية:

1- مجموعة مفهوم الذات الموجب أكثر اهتماماً بالآخرين وأنشط من الناحية الاجتماعية.

2- مجموعة مفهوم الذات السالب حصلت على درجة أقل من مجموعة مفهوم الذات الموجب في التوافق الاجتماعي والقيم الاجتماعية الإنسانية والإهتمام بالآخرين.

3- مفهوم الذات يرتبط ارتباطا موجبا بعدد كبير من المتغيرات من بينها النضج الاجتماعي والواقعية وإقامة علاقات طيبة مع الجماعة والاهتمام بالآخرين والتسامح والنشاط الاجتماعي.

4- يعتبر تقبل الذات وفهمها بعدا رئيسيا في عملية التوافق الشخصي وإعادة التوافق الشخصي التي تمثل إحدى عمليات الشخصية الأساسية.

- لقد أنجز **جابر عبد الحميد وآخرين(1967)** دراسته على مجموعة من الطلبة المراهقين في مدارس بغداد في خمسة مجالات هي: المشكلات والضغوط النفسية وقد بلغت نسبتها (21.11%) وتلتها المشكلات والضغوط الاقتصادية بنسبة (20.49%) ثم الضغوط والمشكلات المدرسية وقد بلغت نسبتها (19.40%) أما المشكلات الصحية فقد بلغت نسبتها (12.8%)، ثم المشكلات والضغوط الأسرية التي بلغت نسبتها (12.57%). وإذا كانت لهذه المشكلات علاقة بمفهوم الذات السلبي فإن نتائجها هي واحدة لدى الذكور والإناث في جميع المستويات التعليمية

والاقتصادية، لأن العينة تمثل المراهق في المرحلة المتوسطة والثانوية ومن مستويات اقتصادية مختلفة.

- وقد أجرى **محمد صالح برقاوي (1971)** دراسة تناولت التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة المدارس الثانوية في الأردن وقد توصلت نتائج دراسته الى مايأتي:

1- المشكلات المدرسية التي تحتل المرتبة الأولى من بين جميع المشكلات والضغوط الموجودة عند الطلبة.
2- إن نسبة الطالبات في المشكلات الاجتماعية والضغوط الأخرى تفوق نسبة الطلاب خاصة فيما يتعلق بالتنشئة الاجتماعية، وأن النسبة في كلا الحالتين مرتفعة.
3- وجود ضغوط ومشكلات نفسية وأسرية وصحية تختلف بين الطلبة والطالبات من وقت لآخر.

- **أعد خالد الطحان (1972)** دراسة حول واقع الضغوط والمشكلات التي يعاني منها المراهق السوري. وقد اتضح أن اهمها في كل المراحل التعليمية هي: مشكلات وضغوط في مجال التكيف الشخصي والاجتماعي مثل: المعاناة من الخجل، السرحان في الخيال، شدة الحساسية، سرعة الأنفعال، التأثر من انتقاد الأخرين، الأرتباك عند مقابلة الناس، عدم احترام مشاعرهم. كما برزت مشكلات وضغوط في المجال الاقتصادي والمدرسي والأخلاقي والجنسي. وقدعزى الباحث مختلف هذه الضغوط والمشكلات إلى الأسرة والمدرسة بحيث نجده يؤكد على دور المدرسة في تقديم التوجية والأرشاد الملائمين لطلابها في تكوين مفهوم الذات الإيجابي في مرحلة المراهقة ومن جهة أخرى على عدم وجود فروق في مفهوم الذات تعزى للجنس والمستوى الاقتصادي والتعليمي.

- وقد تولى كلاً من **نجيب اسكندر وعبد الجليل الزوبعي(1972)** من دراستهما المنجزة في العراق على مراهقي المرحلة الأعدادية والثانوية إلى نتائج كثيرة أهمها وجود ضغوط ومشكلات تتراوح نسبتها ما بين(81,7%- 49,7 %) في المجالات الأسرية والاجتماعية والدراسية حيث وجد أن الأتجاه نحو مفهوم الذات والضغوط في حالة واحدة في جميع المستويات التعليمية.

- وقد توصلت دراسة **إبراهيم أحمد أبو زيد (1976)** التي بحثت العلاقة بين الفوارق في الضغوط ومفهوم الذات والاتزان الانفعالي إلى أن هناك فوارق بين الجنسين (الذكور والإناث) بخصوص هذه العوامل مع الإشارة إلى أن الإناث أقل إتزاناًإنفعالياً من الذكور وأكثر ضغوطاً على الرغم من أن النسبة العالية لعدم الإتزان الإنفعالي، كما أوضحت الدراسة أن مفهوم الذات الذي يكونه المراهق عن نفسه يتولد عن تفاعله مع الآخرين وعن مستوى توافقه وإيجابيته.

- وقد أجرى **علي الحوات (1980)** دراسة عن بعض المشكلات الاجتماعية والضغوط التي تواجه الشباب الليبي وكانت أبرز نتائجها على النحو الآتي:

1- إن الهروب من المدارس والغياب ناتج عن تأثر الطلاب بعضهم ببعض وبالتالي فعالية السلوك الإجتماعي في ظهور حالات الفشل الدراسي.
2- عدم رغبة الطالب في الدراسة والتوجه إلى المذاكرة قبل قرب الامتحانات فقط ثم رغبته في الإستقلال عن الأسرة.

- وفي عام **1980**،قام **احمد اوزي** بدراسة ميدانية حول بعض الإتجاهات النفسية للمراهقين وتمثلت أهم نتائجها فيما يلي:

1- إن إتجاء المراهق نحو ذاته كان إيجابيا.
2- هناك إتجاه إيجابي للمراهق نحو أصدقائه وزملائه.
3- إن المراهقين مازالوا بحاجة شديدة إلى رعاية وإهتمام الراشدين على أن تكون هذه المساعدة غير مباشرة.

4- إن اتجاه المراهق المغربي نحو العلاقة بالجنس الآخر سلبية إلى حد ما.
5- إضطراب علاقة المراهق مع الأب، وإيجابيته مع الأم.

- وفي دراسته عن علاقة مفهوم الذات بالضغوط التي يتعرض لها المراهق وإرتباط ذلك بمتغيرات الدراسة والجنس توصل **إبراهيم يعقوب(1982)** إلى مجموعة من النتائج الهامة وعلر رأسها:

1- وجود علاقة إيجابية بين درجات مفهوم الذات والتحصيل.
2- لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي والجنس.

- وقد أجرى **منذر الضامن (1984)** دراسة تناولت المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن، وقد توصلت إلى النتائج التالية:

1- يرجع سبب شيوع المشكلات السلوكية والضغوط عند المراهقين إلى أسباب تتعلق بالتنشئة الاجتماعية مثل العلاقات داخل الأسرة وأسس التربية التي يتلقونها والتي تنعكس عليهم إما سلبيا أو إيجابيا.
2- هناك أسباب تتعلق بالصف المدرسي، مثل سوء الإدارة المدرسية وعدم تفهم المعلمين لمرحلة المراهقة وجو الامتحانات وما يسببه من قلق لدى الطلاب.
3- الرفاق أو الشلة الذين يتعامل معهم المراهق لهم تأثير كبير على السلوك.

- إتضح من الدراسة التي أنجزها **أحمد أوزي ومحمد الدريج (1984)** حول بعض الضغوط والمشكلات التي يعاني منها المراهق المغربي مايلي:

1- هناك ضغوط ومشكلات انفعالية وأسرية كثيرة يعاني منها المراهق المغربي.
2- تمثلت النسبة المئوية للضغوط الأنفعالية في (52.54%).
3- شكلت الضغوط والمشكلات الأسرية نسبة (43.22%).

4- الشعور بالأحباط ساهم بشكل فعال في تفاقم مشكلات المراهق الإنفعالية وزيادة ضغوطه.

5- معظم المراهقين لديهم ضغوط وأكثر هذه الضغوط آتية من مشكلة الأنغماس في الخيال وأحلام اليقظة وخاصة عند القراءة وقد شكلت نسبة (61.01%).

6- أوضحت الدراسة أن نسبة الذين يعانون من القصور في العمل المدرسي وعدم سماع النصائح والتوجيهات قد وصلت الى (51,6%).

7- توصلت نتائج الدراسة إلى أن (50%) من المراهقين في غير سعداء أغلب الأوقات.

- كما أجرى **محمود عطا محمود (1985)** دراسة تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية، وقد توصلت نتائج كثيرة أهمها:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الأدبي في المرحلة الثانوية في مفهوم الذات لصالح طلبة القسم العلمي.

2- عدم وجود فروق في مفهوم الذات والضغوط بين طلاب المستويات التعليمية المختلفة وتنسحب هذه النتيجة على المستويات التعليمية داخل التخصص العلمي أو الأدبي.

3- إنخفاض الدرجات على إختبار مفهوم الذات كلما إرتقينا إلى مستويات تعليمية أعلى.

- **أما جابر عبد الحميد جابر(1989)** فقد قام بدراسة عن الحساسية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الوحدة النفسية والتحصيل وتوصل إلى النتائج التالية:

1- إن طلاب المرحلة الإعدادية الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الحساسية الاجتماعية حصلوا على درجات في الإحساس بالوحدة النفسية.

2- أن طالبات المرحلة الإعدادية اللواتي حصلنّ على درجات مرتفعة في الحساسية الاجتماعية حصلنّ على درجات في الإحساس بالوحدة النفسية.

3- حصلت مجموعة الطلاب الأكثر حساسية اجتماعيا على متوسط درجات في التحصيل الدراسي أعلى من تلك التي حصلت عليها مجموعة الطلاب الأقل حساسية اجتماعية.

4- حصلت مجموعة الطالبات الأكثر حساسية اجتماعية على متوسط درجات في التحصيل الدراسي أعلى من تلك التي حصلت عليها مجموعة الطالبات الأقل حساسية اجتماعية.

- في حين قام **محمد أحمد سلامة (1989)** بدراسة حول المشكلات السلوكية والضغوط النفسية في مرحلة المراهقة وخلص إلى النتائج الآتية:

1- رغبة الطلبة في تحدي الإستاذ في الفصل.

2- إن الغش هو المشكلة التي تحتل المرتبة الأولى.

3- اللامبالاة مشكلة أكثر حدة.

4- مشكلة مخاطبة المدرس بأسلوب غير مهذب.

5- الحركة الزائدة لدى الطلبة.

6- معظم العينة لديها مشكلة في جذب انتباه الآخرين بأي وسيلة مما يساهم في الذات الاجتماعية العملية.

- دراسة **هاشمي علوي(1991)** حول محددات الهوية كنوع من الضغوط التي يواجهها المراهق والتي خلصت إلى أن (17%) من الإناث و(32%) من الذكور كان لديهم مفهوم الذات الجسمية سلبياً. وقد عزا الباحث هذه النسبة إلى رفض المراهق الحديث عن جسده بكيفية صريحة مع إفتقاره إلى الوعي بصورته الجسمية مما يجعله يتعرض لضغوط مختلفة.

- وقد أهتم **كامل علوان الزبيدي (1993)** فـي دراسـته بمفهـوم الـذات والضغوط والمشكلات المتوقعة للمراهقين والشـباب لعـام 2000 وخـرج منهـا بخلاصة مفادها أن هذه الضغوط والمشكلات تتحدد فيمـا هـو شخصـي وإرادي وإجتماعي وإقتصادي وتعليمي وصحي.

- كما توصل **عبد علي الجسماني (1994)** إلى وجود فروق في الضـغوط والمشكلات ومفهوم الذات لدى المراهق تعود إلى المستوى الاقتصادي، بحيـث أن عامل إختلاف المناطق السكنية حسب المستوى الاقتصادي أظهر فروق ذات دلالة احصائية في مفهوم الذات والضغوط والمشكلات التي يتعرض لها المراهق. فسكان المنطقة السكنية ذات المستوى الاقتصادي المرتفع استطاعوا وبشكل واضح تجاوز بعض المشكلات والضغوط مما ساهم لديهم في تكوين مفهوم ذات أفضل من سكان المستوى الاقتصادي المنخفض وبالنسبة للجنسين.

- وقد قام **عبد الرحمن عيسوي(1994)** بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية والأعراض السايكوسوماتية وتوصل إلى أن الإناث أكثر معاناة من الذكور في الضغوط والأعراض السايكوسوماتية. وقد برر ذلك بأن الإناث أقل تحملاً للمثيرات والضغوط الخارجية التي تفرضها عليهن البيئة والأسرة.إذن تبعـاً لهذا العرض المركز لنتائج أهم الدراسات العربية ذات العلاقة الوثيقـة بموضـوع بحثنا الحالي، يمكننا أن نؤكد على الخلاصات التالية: ـــ توضح نتائج معظم هـذه الدراسات أن المراهقين يواجهون صعوبات وضـغوطاً تـرتبط أساسـاً بالتنشـئة الاجتماعية وتنعكس علتهم سلباً أو إيجاباً.

- تؤكد نتائج بعض هذه الدراسات أن مفهوم الذات الإيجابي يرتبط بمتغيرات النضج الاجتماعي ونشاطاته والتسامح وإقامة العلاقات الطيبة مع الجماعة.

– تشير نتائج بعض هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق في مفهوم الذات لدى المراهقين تعزى إلى المستوى التعليمي رغم أن المشكلات والضغوط المدرسية تحتل المرتبة الأولى في هذا المضمار.

– ما عدا دراسة إبراهيم يعقوب (1982) التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مؤكدة في مفهوم الذات على إنها تعزى لمتغير الجنس، فإن نتائج الدراسات الأخرى تؤكد على الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات.

– تبرز نتائج بعض هذه الدراسات أن للضغوط النفسية لدى المراهق علاقة واضحة بالوقوع في بعض الإضطرابات النفسية الجسدية.

الملاحظ إذن هو أن نوعاً من التباين الواضح أحياناً والضمني أحياناً أخرى يحتم على مضامين نتائج هذه الدراسات وأبعادها التفسيرية الأساسية لأساليب مواجهة المراهق للضغط وكيفيات إنبناء مفهوم الذات لديه. وأمام هذا التباين فإن إهتمامنا في هذا البحث سينصب بالدرجة الأولى على التحقق من أنواع الضغوطات التي يتعرض لها المراهق وإستراتيجيات مواجهته لها وسيرورة نمو مفهوم الذات لديه.

2- **الدراسات الاجنبية**

– لقد توصل سميث **smith (1959)**[*] من الدراسة التي قام بها حول العلاقة بين مفهوم الذات وتجارب الواقع وخبراته إلى أن الأفراد الذين كانوا أكثر نجاحاً في معايشة الواقع هم أكثر نجاحاً من غيرهم في التقييم الإيجابي لذواتهم.

---

[*] (coper smith، العلاقة بين مفهوم الذات وخبرة الواقع)، المصدر: بنزايد السعدية، مفهوم الذات عند المراهق العدواني، رسالة في دبلوم الدراسات العليا – كلية علوم التربية، 1990 – 1991.

– أما Kogler (1974)(*) فقد اهتم في دراسته بالعلاقة بين كل من مفهوم الذات ومستوى التحصيل ومستوى الطموح وأوضح أن هناك علاقة إيجابية بين مفهوم الذات وبين مستوى التحصيل ومستوى الطموح.

– كما قام رحا ويتروريل Raha and Therorel (1975) بدراسة تناولت الضغوط والمشاكل وعلاقتها بالإصابة بالأمراض، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن التغييرات في الحياة ومشاكلها وضغوطها والإصابة بالأمراض لدى الذكور والإناث حالة متشابهة، وأن الإضطرابات عادة ما تثيرها محن الحياة الكثيرة، حيث ثبت أن الأفراد الذين تعرضوا لبعض هذة الإضطرابات هم الذين عايشوا مثل هذة التغيرات في الحياة وضغوطها.

– كما أجرى لا موطي la mothe وتيترو tetreau (1978)(**) دراسة تناولت تأثير أنشطة الجماعة في الوسط المدرسي على مفهوم الذات للمراهقين وقد توصلت إلى أن النشاط الجماعي له تأثير إيجابي بالنسبة لتقدير الذات عند المراهق. وان تقدير الذات وتكوين مفهوم إيجابي حولها له علاقة وثيقة بمفهوم الذات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين. كما أن مفهوم الذات الجسمية الإيجابية قد حظي بنسبة مئوية جد مرتفعة.

– أما واسكلر Wascler (1979)(***) فقد قام بدراسة حول تنمية مفهوم الذات لدى المراهقين وتوصلت إلى النتائج الأساسية التالية:

(*) (Kogler، العلاقة بين كل من مفهوم الذات ومستوى التحصيل ومستوى الطموح)، المصدر: د.صلاح مرحاب، سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح، رسالة دكتوراة، مصر، 1989، ص156.

(**) (pierre la mothe et bernard tetreau تأثير أنشطة الجماعة في الوسط المدرسي على مفهوم الذات للمراهقين)، المصدر: بنزايد السعدية، مفهوم الذات عند المراهق العدواني، رسالة في دبلوم الدراسات العليا – كلية علوم التربية، 1990 – 1991، ص116.

(***) (Wascler، تنمية مفهوم الذات لدى المراهقين) المصدر: د صلاح مرحاب، سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح، رسالة دكتوراه، مصر، 1989، ص122.

1- يوجد ارتباط موجب بين مفهوم الذات الشاملة للمراهقين والذات المستقبلية ومستوى الطموح.
2- إن الذات المستقبلية للمراهقين وطموحاتهم لا تتغير في فترة قصيرة.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين في الذات المستقبلية ومستوى الطموح على أساس متغير العمروالمستوى التعليمي.
4- توجد إختلافات ذات دلالة إحصائية مؤكدة بين المراهقين الكبار والصغار في أنواع وأنماط الطموحات والذات المستقبلية. بحيث أن طموحات الكبار وذواتهم هي أكثر إيجابية نحو عائلاتهم في حين أن طوحات الصغار وذواتهم المستقبيلة تتمحور حول كيفية تنمية وتحصين الشخصية.

- وفي دراسة كل من كوبر **Cooper** و دافيدسون **Davidson(1982)** حول الأعراض النفسية الجسمية وعلاقتها بالضغوط تم التأكيد على وجود بعض الأعراض النفسية- الجسمية المرتبطة بمواجهة الضغوط والمتمثلة خاصة في إنهاك الذات الجسمي بنسبة (69.6%)، والقابلية للانفعالات بنسبة (60%)، والشعور بالقلق بنسبة (54.4%)، والإحساس بالتوتر بنسبة (42.6%)، والشعور بالغضب بنسبة (35.6%) والإصابة باضطرابات النوم بنسبة (34.10%) والإحساس بالإحباط بنسبة (34.8%) وعدم الاقتناع بالعمل بنسبة (34.10%)، وانخفاض تقدير الذات بنسبة (25.1%) والإحساس بالاكتئاب بنسبة (23.7%)، وأن هذة النتائج كانت هي نفسها بالنسبة لعلاقتها بمتغير الجنس والمستوى الإقتصادي.

- أما كرياكو **Kyriacou** وبرات **pratt** **(1985)** فقد توصلا في دراستهما المتعلقة بمقارنة الضغوط التعليمية بين الذكور والإناث إلى أن مستوى هذه الضغوط لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكو. كما أشارت الدراسة إلى وجود إرتباط دال إحصائيا بين الاكتئاب والوسواس والقلق والهستيريا، وأن ارتفاع مستوى الضغوط يصاحبه ارتفاع في مستوى الشعور بالتوتر والإجهاد الانفعالي والجسم.

- في حين أن دراسة كوترونا **Cutrona** وآخرون **(1987)** حول السند الاجتماعي والتكيف مع الضغوط قد خلصت إلى الإقرار بأن السند النفسي الاجتماعي يمثل مؤشراً جوهرياً على الحالة الصحية البدنية ويساهم في تكوين ذات صحية إيجابية لدى المراهقين، وأن الصحة العقلية ترتبط بالتفاعل بين الضغوط والسند الاجتماعي. فالواضح أن المراهقين ذوي الصحة النفسية الجيدة هم أولئك الذين تعرضوا لضغوط وأحداث قليلة وقدر عال من السند الاجتماعي.

- أما دراسة براندستلير **Brandstadter وآخرون (1997)** التي تناولت مواجهة الضغوط في الحياة اليومية فقد توصلت إلى النتائج التالية:

1- المواجهة سلوك فعال باستعمال أسلوب حل المشكلات من خلال التحكم بالانفعال والاهتمام بجميع الظروف التي أدت إلى حدوث الضغط.
2- المواجهة سلوك شخصي مرتبط بمفهوم الذات وبتحقيق التكيف.
3- المواجهة سلوك اجتماعي معقد نتيجة التفاعلات اليومية.
4- الحاجة إلى تطوير برامج الإرشاد من أجل فهم سيرورات نجاح التكيف وخاصة في مرحلة المراهقة لمواجهة تطورات المجتمع في الحياة المستقبلية.
5- المواجهة للذات المستقبلية في مرحلة المراهقة أمر معقد وصعب نتيجة للتفاعلات اليومية والآفاق المستقبلية.

- وقد أهتم كل من ستوتون **stonton** وآخرون **(2000)** بدراسة المواجهة للضغوط الناجمة عن مرض سرطان الثدي وأظهروا أن معظم المصابات بهذا المرض يعانين من ضغوط نفسية وتوترات شديدة تجاه المرض. ولكن المساندة النفسية والعلاج النفسي لهؤلاء أستطاعت أن تحقق نتائج إيجابية وهذا ما يعزز أن المواجهة للمرض تساعد على مقاومته فترة طويلة بحيث أنه كلما كانت فترة المساندة والعلاج النفسي طويلة كلما كانت فترة مقاومة المرض أكبر وأنه كلما

كانت هناك ضغوط كثيرة لدى المراهق وإرشاد نفسي تربوي ومساندة نفسية كلما أستطاع المواجهة والمقاومة.

- وقد قام هاملتون **Hamiton (2001)** بدراسة عن مواجهة المراهقين لضغوط الأمتحانات وتوصل إلى ما يلي:

1- لا تضع الفشل وأنت تواجه الضغوط.

2- عدم القلق إزاء الضغوط.

3- عليك أن تضع مخططات صغيرة في عقلك.

4- اجعل الدافعية للدراسة عالية.

5- لا تتناول كثيرا من المنبهات كالقهوة والشاي.. الخ.

6- قلل الغضب وحقق مشاعر الشدة.

7- استعمل الاسترخاء.

8- تنفس ببطء وعمق واغمض عينيك قليلا وارجع إلى السؤال مرة أخرى.

إذن يبدو من هذا الأستعراض المقتضب لأهم نتائج بعض الدراسات الأجنبية ذات العلاقة الوثيقة بموضوع هذا البحث أن التركيز قد إنصب على الأبعاد التالية:

- التأكيد على وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستويات الطموح والتحصيل وتجارب الواقع.
- التنصيص على علاقة الضغوط والمشاكل بالإصابة بالأمراض النفس جسمية مثل القلق والأرق والإحباط والإكتئاب.
- الأقرار بتأثير النشاط الجماعي على مفهوم الذات للمراهقين.
- التأكيد على أن مستوى الضغوط لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور.
- التنصيص على أهمية السند النفسي الاجتماعي في تكييف المراهقين مع الضغوط.

- بيان أن المواجهة سلوك شخصي وإجتماعي معقد نتيجة التفاعلات اليومية وأن للإرشاد والتوجية دوراً فعالاً لمواجهة الضغوط.

وأمام هذا التباين في التعامل مع مفهوم الذات وسيرورات مواجهة الضـــغوط فإن أهتمامنا في هذا البحث سيركز أكثر على محاولة الكشف عن كيفيـــة مواجهـــة المراهق المغربي المتمدرس للضغوط وعلاقة كل ذلك بمفهوم الذات لدية.

الفصل الرابع

إجــراءات البحــث

الفصل الرابع

إجراءات البحث

لقد عملنا من خلال الفصول السابقة على الاستعراض المركز لمفاهيم البحث ومتغيراته الأساسية وحاولنا ربطها بخلفياتها النظرية لإظهار الأبعاد التي أخذتها من دراسات أخرى والكيفية التي سنعتمدها في إستثمارها لما يخدم أهداف هذا البحث وأغراضه الرئيسية.

وهكذا كانت كل التساؤلات التي تخللت تلك الفصول مندرجة في هذا السياق ولكنها ترجمت من جانب آخر الانشغالات الفكرية التي تعكسها أهداف البحث النظرية والتطبيقية. وسنحاول في هذا الجانب تكملة تصورنا بإعطاء تلك المفاهيم طابعا إجرائيا، لأن هذه العملية تعد من بين الخطوات المنهجية الأساسية في البحث والتي لا تقل أهمية عن غيرها من الخطوات، إذ بواسطتها يتحقق التواصل بين القارئ والباحث، وبالتالي التقليل من توسيع دائرة الاختلاف بينهما، لأن التحديد الإجرائي بهذا المعنى يهدف إلى تحويل المفاهيم العامة إلى مصطلحات واضحة ومركزة، وبالتالي الكشف عن مقاصد البحث.

1- الاعتبارات المنهجية العامة:

المؤكد أن لكل بحث طبيعته التي تتحكم في إختيار المنهج والأدوات الملائمة لتحقيق أهدافه وأغراضه ومقاصده، فطبيعة الموضوع المبحوث هي التي تحدد نوعية هذا المنهج وأدواته ومختلف خطواته وإجراءاته (1980, Bourdieu pierre). وعلى هذا الأساس فإن المنهج المعتمد في هذة الدراسة، وهو منهج تجريبي في مسعاه العالم وحيثياته الإجرائية، قد فرضته طبيعة موضوع بحثنا الحالي. وهو المنهج الذي مكننا من إجراء مجموعة من الأدوات القياسية على عينة واسعة من المراهقين. وهي عبارة عن اختبارات تمثلت أساساً في مقياس تقدير

الذات ومقياس مواجهة الضغوط التي يتعرض لها المراهق وسمحت لنا بتقويم الذات لديه تبعاً لمتغيري الجنس والإنتماء الاجتماعي.

2- الاعتبارات المنهجية الخاصة:

أما فيما يتعلق بالإعتبارات المنهجية الخاصة المرتبطة بتنفيذ خطوات وإجراءات المنهج المعتمد في هذا البحث فقد تجلت في العناصر التالية:

– إعتماد فرضيات دقيقة قابلة لإختبار مضامينها وعلاقاتها الكمية والتحقق من مصداقية تنبؤاتها وتوقعاتها النظرية.

– إستخدام أدوات قياسية متنوعة المضامين ومتماسكة الأهداف وقوامها قياس أساليب مواجهة الضغوط لدى المراهقومظاهر نمو مفهوم الذات لديه وذلك من خلال توظيف مقياسين أساسيين في هذا المجال: أولهما: لقياس الضغط النفسي ووسائل مواجهته. وثانيهما: لتقدير الذات ومفهومها لدى المراهق. وهما المقياسان اللذان تم تطبيقهما على العينة الواسعة للبحث بعد إعدادهما والتحقق من ثباتهما وصدقهما وأساليب تصحيح الأجوبة المقدمة عن أسئلتهما.

– إعتماد سلوب التطبيق الجماعي للمقياسين السابقين على عينة البحث الواسعة.

– الإستناد إلى عينة تتكون من (170) مراهق ومراهقة تتراوح أعمارهم ما بين (13و20) سنة ويتابعون دراستهم بالمستويات الإعدادية والثانوية ويتوزعون إلى فئات فرعية تبعاً لمتغيرات السن والجنس والتمدرس والسكن والمستوى الإقتصادي.

– التأكد من ثبات وصدق أدوات القياس المعتمدة في البحث وبالتالي التحقق من حجم التأثيرات ذات الطابع السوسيواقتصادي والنفسي على نمو الذات لدى المراهق وتقديرها.

3- الإعتبارات التجريبية الأساسية:

وهي تتمثل في الخطوات والإجراءات المنهجية الثلاث التالية:

3-1: فرضيات البحث:

بالتأكيد أن صياغة فرضيات واضحة المضمون الهدف وقابلة للإختبار والتحقق تشكل إحدى الخطوات الجوهرية للبحث العلمي في بعده السيكولوجي. وتتحدد هذة الفرضيات بالنسبة للبحث الحالي في العلاقات التالية:

1- يواجة المراهق المغربي المتمدرس ضغوطاً كبيرة تؤثر سلباً في مفهوم الذات لديه وفي أنشطته الانفعالية والتربوية والاجتماعية والجسمية والمستقبلية.

2- تختلف ضغوط المراهقين المغاربة المتمدرسين وإستراتيجيات مواجهتهم لها بإختلاف جنسهم بحيث أن ضغوط المراهقات وإستراتيجيات مواجهتهن لها تختلف عن ضغوط المراهقين وإستراتيجيات مجابهتهم لذة الأخيرة.

3- تختلف الضغوط واستراتيجيات المواجهة للمراهقين المغاربة المتمدرسين بإختلاف مستواهم التعليمي، بحيث أنه كلما إرتفع هدا المستوى كلما إتخذ مفهوم الذات طابعاً إيجابياً وكلما كان هذا المستوى متواضعاً إلا وإتخذ هذا المفهوم طابعاً سلبياً.

4- تختلف الضغوط واستراتيجيات المواجهة للمراهقين المغاربة المتمدرسين بإختلاف مستواهم الإقتصادي، بحيث كلما إرتفع المستوى الاقتصادي إلا وأخذ مفهوم الذات طابعاً إيجابياً وكلما إنخفض هذا المستوى إلا وأخذ هذا المفهوم طابعاً سلبياً.

3-2: عينة البحث وتحديد مواصفاتها:

يكاد يكون هناك إجماع تام بين الباحثين حول أن إختيار عينة البحث يشكل واحداً من الإجراءات الأساسية في البحث إذ لا يمكن للباحث أن يحل كثير من

مشكلات البحث دون نجاحه في الأختيار المضبوط لعينة تمثيلية تعكس خصـــائص ومقومات المجتمع الإحصائي المدروس (فاين داين,1977). وفي ظل هذا التأكيــد نشير إى أننا حاولنا مراعاة أهم الشروط العلمية المطلوبة إختيار عينة تمثل مختلف خصائص المجتمع الإحصائي لهذا البحث. لقد عمدنا إلى إنتقاء عناصـــها البـــالغين (170) من طلاب وطالبات أربع إعداديات وأربع ثانويات بفروعها العلمية والأدبية لمدينة الرباط وإذا كانت أعمار هؤلاء تتراوح ما بين (13و20) سنة وبمتوسط قدره (16) سنة، فإن توزيعهم تبعاً لمتغيرات الجنس والمســـتوى التعليمـــي والمســـتوى الاقتصادي هو الذي تترجمه معطيات الجدول رقم (1) اللاحق.

جدول رقم(1)

توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي والجنس والمستوى التعليمي

المستوى الاقتصادي	عالي(*)		عالي		منخفض(**)		منخفض		عالي		عالي		منخفض		منخفض		المجموع
أسم المدرسة حسب المستوى التعليمي	إعدادية العرفان		إعدادية أبن طفيل		إعدادية الشهيد العربي البناي		إعدادية أم البنين		ثانوية عمر الخيام		ثانوية الشريف الإدريسي		ثانوية دار السلام		ثانوية أبو بكر الصديق		
الجنس / المرحلة الدراسية	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
ثالث إعدادي	10	10	10	10	10	10	11	10									81
ثالث ثانوي										18	17	6	12	12	12	12	89
المجموع	10	10	10	10	10	10	11	10		18	17	6	12	12	12	12	170

(*) نقصد المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية ثرية يتجاوز دخل أسرهم (20000)درهم شهرياً ويمارس آبائهم مهن ما بين وظائف سامية ومهن صناعية وتجارية عالية.

(**) نقصد المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة يقل دخل أسرهم (2000) درهم شهرياً ويمارس آبائهم حرف بسيطة وأعمال هامشية.

3-3: أدوات البحث:

وقد تم الاعتماد في إنجاز الجانب الميداني من هذا البحث علـى المقياسـين الأساسيين التاليين:

3-3-1: مقياس الضغط النفسي(*):

رغبة في تحقيق أهداف هذا البحث وغاياته الأساسية فقد راهنا على إعتماد أداة ملائمة لقياس الضغط النفسي لدى عناصر عينتنا. وقد تمثلت هـذه الآداة فـي المقياس الذي أعدته الباحثة بنزوين سلمى (2000) في هذا النطاق والـذي عـرف مجموعة من المراحل أهمها:

أ- مرحلة إعداد الصورة الاولية للمقياس:

لإعداد الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة أولا بالإطلاع على عـدد مـن البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الضغط النفسي وبالتعامل مع مجموعـة من المراجع ذات العلاقة الوثيقة بهذا الموضوع. ومن خلال اسـتعراض مجـالات هذة المقليس ومضامينها الأساسية وكل ما يربط من معلومات وتصورات ذهبـت البحثة إلى حصر جوانب الضبط النفسي ومعرفة كل الأعراض التي يتمظهر مـن خلالها لدى المراهقين خاصة وأنه مفهوم شاسع وغامض ويتداخل مع ظواهر نفسية اخرى. وهي جوانب وأعراض ترتبط بكل ما هـو بيولـوجي ونفسـي وعـاطفي ومعرفي وتجملها الباحثة في الأبعاد التالية:

- الاضطرابات البيولوجية مثل فقدان الشهية، أو شهية مبالغ فيها، آلام عضـلية في الرقبة وفي أسفل الظهر، صداع في الرأس، مشاكل هضمية، كثرة العرق، التأتأة أو مشاكل أخرى في النطق، ارتعاش وعصبية، مشاكل في النـوم، قلـة النوم او كثرته، والأحلام المزعجة.
- سرعة الغضب.

(*) الصيغة الكاملة والنهائية لهذا المقياس يتضمنها الملحق رقم(1) في نهاية هذا الكتاب.

- الاكتئاب.
- القلق.
- الخوفة.
- السلوك الاندفاعي.
- عدم الاستقرار الانفعالي.
- اضطرابات التركيز والعمليات الفكرية.
- فقدان الثقة بالذات.
- اضطراب العلاقة الاجتماعية.
- إنعدام الرضى.
- طريقة التلاؤم مع الضغط.

وقد سعت الباحثة إلى قياس الضغط النفسي من خلال هذه الأعراض وذلك لإعتبارات عديدة أهمها:

1- إذا نظرنا إلى الضغط النفسي من كونه استجابات لعوامل خارجية مادية او مثيرات سيكولوجية ضاغطة فإن هذه الاستجابات تكون غير محددة (Reaction no specific) ولا يكون باستطاعة الباحثة إرجاعها إلى أسبابها الخاصة لأن كل ما في وسعها هو أخذ كل الاستجابات المتمثلة في الأعراض السابقة.

2- الضغط النفسي ما هو إلا (فزلجة) للمشكل النفسي Somatisation وتعبيراً عن مشاكل نفسية بلغة الجسد. لذا فإنه سيكون من السهل علينا قياس الضغط النفسي عند المراهقين بقياس أعراضه الجسدية التي تعبر عنه. هذا بالإضافة للأعراض الأخرى التي تظهر على المستوى الانفعالي والمعرفي وعلى مستوى العلاقات الاجتماعية.

3- بعد إطلاع الباحثة على مقاييس آخرى للضغط النفسي[*] توصلت إلى نتيجة مفادها أن هذة المقاييس لا تفي بالغرض المطلوب نظراً إلى أنها تقيس الضغط النفسي إما بشكل مباشر وصريح وهو أمر لا يتماشى مع طبيعة المراهق العربي عامة ومع وعيه وتمثلاته ومشاعره وإما بشكل عام وهو الإجراء الذي فضلت الباحثة أن تتعامل به مع مفهوم الضغط النفسي في دراستها. فنظراً لإنعدام الوعي بهذا المفهوم لدى أغلب فئات المراهقين في مجتمعاتنا العربية إرتأت الباحثة قياسه بشكل ضمني إنطلاقاً من الأعراض التي يعرف بها. وهكذا قامت الباحثة بصياغة أسئلة الإستبيان مستعينة في ذلك بمضامين مختلف الإستبيانات الأخرى التي تمكنت من الحصول عليها والمتعلقة بقياس الضغوط والتوترات والقلق النفسي، وخاصة المقاييس التالية:

- مقياس الضغط المهني لدافيد فانطانا David Fantana.
- مقياس التلاؤم مع الضغط النفسي لفولكمان Folkman ولازاروس Lazarus.
- مقياس القلق الصريح لتايلر Taylor .
- مقياس القلق والاكتئاب لكوستيلو كومري.Costello Gomry
- مقياس الاكتئاب لبيك. Beck
- مقياس الامن او عدم الأمن لماسلو Maslow.
- مقياس قوة الأنا لبارون Barron.
- اختبار الشخصية لجلفورد Guilford.
- اختبار دراسة الاضطرابات الوجدانية لمصطفى فهمي.

[*] منها مقياس الضغط النفسي بجوانبه الأربعة عشر المنشور بشبكة الأنترنيت، ومقياس الضغط المهني لدفيد فونطانا David Fantana وسلم قياس الأحداث المولدة للضغط للدكتور هولمس Holmes.

ب- المرحلة الثانية لبناء المقياس:

1- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بالاعتماد على طريقة صدق المضمون حيث قامت بعرض صورته الأولية التي تتضمن 65 عبارة على مجموعة من المحكمين الذين تم انتقاؤهم ضمن أساتذة علم النفس بالتعليم العالي. وقد طلب منهم إبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مدى صلاحية كل عبارة من عباراته لقياس الضغط النفسي وقد أرفق المقياس بتعريف إجرائي لهذا المفهوم لتسهيل مهمة المحكمين في هذا المجال.

تشتمل لجنة المحكمين على إثنين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بكلية علوم التربية، وأستاذ متخصص في علوم فيسيولوجية السلوك والمعرفية بكلية العلوم بالقنيطرة وحاصل أيضا على دبلوم الدراسات العليا في علم النفس ومهتم بموضوع الضغط النفسي وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات واقتراحات حول ملاءمة فقرات الاستبيان لقياس ما وضعت لأجله، وحول مدى وضوحها وسلامتها اللغوية تم إدخال تعديلات على بعض العبارات بحيث تم إستبدال بعض هذه العبارات بعبارات أخرى.

بعد إجراء التعديلات المقترحة من طرف لجنة المحكمين على عبارات المقياس تم تطبيقه على قسم دراسي من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية وذلك في إطار مراعاة تماثلهم مع عينة البحث، من حيث السن والجنس والمستوى التعليمي، وقد طلب منهم تعيين الكلمات والعبارات غير المفهومة بالنسبة لهم. وعلى ضوء نتائج هذه التجربة أدخلت مجموعة من التعديلات على الصياغات اللغوية لبعض عبارات المقياس.

2- ثبات المقياس:

على اعتبار طريقة الإعادة هي التي تحقق المعنى الحرفي للثبـات فقـد تـم تطبيق هذا المقياس على عينة محدودة من التلاميذ تحمل نفس مواصـفات العينـة الرئيسية للبحث (من حيث الجنس، السن، المستوى الدراسي) وقد أعيد تطبيق نفس المقياس على نفس المجموعة بعد 15 يوماً وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقينوالتي بلغت قيمته 0.89، وهذا يفيد بأن المقياس يتمتع بدرجة عاليـة مـن الثبات.

3- طريقة التصحيح:

لقد وضع أمام كل عبارة سلم متدرج من أربع نقط – على طريقة ليكـرت – تتراوح بين الموافقة الشديدة والمعارضة المطلقة، وتحدد درجات الإجابـة بالنسـبة للعبارات الموجبة على النحو التالي:

موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق على الاطلاق
4	3	2	1

أما بالنسبة للعبارات السلبية فيتحدد سلم التنقيط على النحو التالي:

موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق على الاطلاق
1	2	3	4

3-3-2: مقياس تقدير الذات E.T.E.S (*):

بعد ان تم الاطلاع على مجموعة من المقـاييس الخاصـة بتقـدير الـذات، وبالتشاور مع الأستاذ المشرف تم الاتفاق على هذا المقياس نظراً لنجاعته وحداثتـه وملاءمة مضامينه لمتغيرات وأهداف بحثنا ومتغيراته وظروفه البيئية، وقـد قـام بوضع هذا المقياس العالم تولوزيان Toulousien وطبقته الباحثة ناتالي أوبرابري Nathalie oubrayrie (1997).

(*) الصيغة الكاملة والنهائية لهذا المقياس يتضمنها الملحق رقم (2) في نهاية هذا الكتاب.

أ- مرحلة إعداد الصورة الأولية للمقياس:

إن عملية تقدير الذات تتعلـق بمجموعـة الطـرق والأفعـال والمشـاعر والطموحات أيضاً كما أنها تأخذ أهداف الفرد ومشاريعه وقراراته وإلتزاماته وآفاقه المستقبلية. فتقدير الذات بإعتباره أحد المؤشرات الأساسية لقياس هذه السيرورة ناتج أيضاً عن مستوى نجاح المراهق وكفاءته مقارنة مع الأهداف المتوخاة وإكراهـات الذات نفسها.فهذا التقدير هو الذي يكشف له عن قدراته وقيمته وأهميتـه كعنصـر داخل المجتمع. وبهذا فهو البعد الذي يعطي للهوية الشخصـية حيويتهـا ويوجـه المراهق نحو معرفة ذاته ووعيها، وتقديرها بنـاءً علـى نسـقه القيمـي الـذاتي والاجتماعي. فهو يعتبر(أي تقدير الذات) الأساس الجوهري لتصور الذات نتيجـة إرتباطه المباشر بالصورة التي يتمثل بها المراهق الأحداث والعلاقات الاجتماعيـة والأساليب التربوية والثقافية (1973,Ziller).

وقد قامت الباحثة نتالي Nathalie بمعالجة مقياس المواقف المركبة من أبعاد مختلفة لتقدير الذات منطلقة في ذلك من الإعتقاد بإمكانية تكوين مقيـاس ذو بعـد واحد ويتضمن مختلف أوجه تقدير الذات. كما تمت دراسة تقدير الذات في علاقتها بمرحلتي الطفولة والمراهقة مع الأخذ بعين الإعتبـار الطـابع الإنتقـالي لهـاتين المرحلتين وذلك لمعرفة كيف تتم الصراعات الداخلية.

أما بالنسبة لأهم المقاييس التي تم الإعتماد عليها في بناء الصـورة الشـاملة والكاملة لهذا المقياس حتى يصبح جاهزاً للتطبيق فهي تتعدد بتعدد الأبحـاث التـي أهتمت بقياس تقدير الذات وترتبط بخصائص الذات ومواقفها وتصـرفاتها حسـب مختلف الوضعيات والميادين ذات العلاقة العضوية أمـا بالجوانـب الجسـدية أو السيرورات النفسية أو العلاقات الاجتماعيـة أو الأنشـطة الدراسـية والترفيهيـة (1986,Rosenberg) وتتجلى هذة المقاييس فيما يلي:

1- مقياس Rosenberg وآخرون (1965) والذي يركز على نموذج واحد لمفهوم الذات ويقيس الجوانب السلبية ويوضح الاختلافات في تقدير الذات الاجتماعية والانفعالية، الوظيفية، والأهمية التي يعطيها الطفل لقدراته وكفاءته في مختلف نواحي الحياة.

2- مقياس تينسي Tennessee (1965) الذي ينبني على خمسة أبعاد لمفهوم الذات وهي: الذات الفيزيائية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، والذات العائلية، ثم الذات الاجتماعِية ومقارنتها مع الهوية.

هذا بالإضافة إلى مقياس هارتر Harter (1982) الذي يقترح نموذجا للذات يجمع المفهومين السابقين، وذلك برجوعه إلى نظريات جيمس James(1890) التي تنفي وجود صورة عام عن الذات، بحيث لا يعيش الأطفال بنفس الطريقة وبالتالي ليسوا أكفاء في جميع الميادين. فأطفال الثامنة والثالثة عشرة لا يسلكون إنطلاقاً من مرجعيات واضحة لتقدير الذات، حيث يطلب من الطفل في أغلب الأسئلة التفكير في كفاءته الخاصة (التمدرس الاجتماعي، الفيزيائي) وفي تمظهراته الفيزيائية.

ويتضح ذلك من خلال إحتواء المقياس بشكل مترابط على: الذات الانفعالية والذات المدرسية، والذات الاجتماعية والذات الجسدية والذات المستقبلية ثم الاستشراقية وبهذا يصبح مقياس تقدير الذات هو المؤشر الأساسي على صورة الذات لدى المراهقين المتراوحة أعمارهم ما بين (13و20 سنة).

ب- المرحلة الثانية لبناء المقياس:

1- صدق المقياس:

ويتم هنا دراسة الأهداف المزدوجة للمقياس: إختبار صحته، ومضمون الأداة، وتحليل متغيرات تقدير الذات حسب متغير السن والجنس. وقد تم تطبيق الاختبار على (240) مراهق ومراهقة من مدارس مختلفة وذلك في إطار مراعاة

تماثلهم من حيث السن. وقد اتضح من ذلك بأن المقياس يقيس فعلاً وبكفاءة عاليـــة تقدير الذات.

2- ثبات المقياس:

لقد تم قياس ثبات المقياس وصحته من طرف باحثين في علم النفس وذلك من خلال إعادة تطبيق الاختبار، حيث تم إجراؤه في أوقات مختلفة على مجموعة مــن المراهقين البالغ عددهم (700) طالب وطالبة وتتراوح أعمارهم ما بـــين (13-20 سنة) في مؤسساتهم التعليمية. وقد تمثلت قيمة ثبات هذا المقياسفي نسبة مئوية جـــد عالية (91%).

3- طريقة التصحيح:

لقد تم إرفاق كل سؤال أو عبارة بإحتمالين إثنين للإجابة هما نعم ولا، وتتحدد النقطة الممنوحة لكل إجابة سلبية كالتالي:

نعم	لا
صفر (0)	1

أما بالنسبة للنقطة الخاصة بالإجابات الإيجابية فهي على النحو الآتي:

نعم	لا
1	صفر (0)

3-4 خطوات البحث الإجرائية:

بعد تحديد العينة المناسبة، قام الباحث بتطبيق الادوات على أفراد عناصـــرها بشكل جماعي في قاعات تتناسب وإجراءات البحث وفي ظروف عادية. فبعـــد ان كانت توزع إستمارات المقياسين على أفراد العينة وقبل البدء بالإجابة على فقراتنا، كان الباحث يطلب منهم أن يسجلوا المعلومات الأولية المطلوبـــة علـــى الصـــفحة الأولى، ثم يوضح لهم بعد ذلك هدف هذه الدراسة والكيفية التي يتم بها الإجابة على

فقرات المقياسين بكل دقة وموضوعية.وقصد إتاحة الفرصة لهؤلاء كي يجيبوا على هذة الفقرات فقد تم توفير أقلام متنوعة والإعتماد على الأدوات الدراسية وبالتالي إتباع الخطوات التالية:

1- تم الاتصال بنيابة وزارة التربية الوطنية في الرباط (2001/11/16) من أجل الحصول على تسهيل المهمة للمدارس التي سأقوم بتطبيق الأدوات فيها وقد حصلنا على الموافقة، وبعدها توجهنا إلى إدارات المدارس المشمولة بالدراسة من أجل تهيئة الأعداد اللازمة للدراسة.

2- تم تطبيق أدوات القياس في (2002/01/3) على طلبة من ثانوية عمر الخيام والتي صنفت ضمن مدارس المستوى الاقتصادي العالي(*) وقد تم تهيئة قاعة مناسبة وهي قاعة اللغة الاسبانية، وفي تمام الساعة الرابعة بعد الزوال تم تطبيق الدراسة على (18) طالبة من طالبات البكالوريا.

3- تم تطبيق الدراسة في (2002/01/5) على ثانوية الشريف الإدريسي والتي تم تصنيفها من ضمن مدارس المستوى الاقتصادي العالي، وقد تم تهيئة قاعة الأساتذة لعدم توفر قاعة فارغة تتناسب مع إجراءات البحث، وفي تمام الساعة التاسعة صباحا تم تطبيق الدراسة على (17) طالب من طلاب البكالوريا و(6) طالبات من طالبات البكالوريا.

4- تم تطبيق الدراسة في (2002/02/20) على ثانوية دار السلام وقد تم تصنيفها ضمن مدارس المستوى الاقتصادي المنخفض(**)، حيث تم تهيئة قاعة 23 وهي إحدى قاعات اللغة العربية، وفي تمام الساعة الثالثة بعد الزوال طبقت الدراسة على (12) طالب من طلاب البكالوريا و(12) طالبة من طالبات البكالوريا.

(*) نشير إلى أن طالبات هذة الثانوية ينحدرن من أوساط اجتماعية ثرية حيث تتراوح مهن آبائهن بين وظائف سامية ومهن صناعية وتجارية عالية.

(**) نشير إلى أن معظم طلبة هذة الثانوية ينحدرون من أوساط إجتماعية شعبية فقيرة بحيث أن مهن آبائهم تتراوح بين حرف بسيطة وأعمال هامشية.

5- تم تطبيق الدراسة في (2002/03/04) على ثانوية أبو بكر الصديق وقد تم تصنيفها ضمن مدارس المستوى الاقتصادي المنخفض، حيث تم تهيئة قاعة المكتبة لعدم توفر قاعة فارغة. وفي تمام الساعة الثالثة والنصف بعد الزوال طبقت الدراسة على (12) طالب من طلاب البكالوريا و(12) طالبة من طالبات البكالوريا.

6- تم تطبيق الدراسة في (2002/03/05) على إعدادية أم البنين والتي تم تصنيفها من مدارس المستوى الاقتصادي المنخفض حيث تم تهيئة قاعة اللغة العربية لكونها مناسبة لإجراء البحث، وفي تمام الساعة الثالثة بعد الزوال تم تطبيق الدراسة على (11) طالب و(6) طالبات.

7- تم تطبيق الدراسة في (2002/03/06) على إعدادية ابن طفيل والتي تم تصنيفها ضمن مدارس المستوى الاقتصادي العالي حيث تمت تهيئة قاعة المكتبة لعدم توفر قاعة فارغة. وفي تمام الساعة الثانية والنصف بعد الزوال تم تطبيق الدراسة على (10) طلاب و(10) طالبات.

8- تم تطبيق الدراسة في (2002/03/07) على إعدادية الشهيد العربي البناي والتي تم تصنيفها من مدارس المستوى الاقتصادي المنخفض حيث تم تهيئة قاعة الأساتذة لعدم توفر قاعة فارغة. وفي تمام الساعة الثالثة بعد الزوال تم تطبيق الدراسة على (10) طلاب و(10) طالبات.

9- تم تطبيق الدراسة في (2002/03/08) على إعدادية العرفان والتي تم تصنيفها من مدارس المستوى الاقتصادي العالي حيث تمت تهيئة قاعة الأنشطة لكونها مناسبة لإجراء البحث. وفي تمام الساعة الثالثة بعد الزوال تم تطبيق الدراسة على (10) طلاب و(10) طالبات.

10- في نهاية التطبيق قام الباحث بجمع الاستمارات المملوءة وتقدم بشكر الطلبة المشاركين في هذا التطبيق وتمنى لهم كامل التوفيق والنجاح.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

سنركز في هذا الفصل على عرض نتائج البحث الميداني وتحليلها وفق التسلسل الذي جاءت عليه فرضيات الدراسة. وسيكون سبيلنا إلى تحقيق هذا الإجراء مدعماً بمجموعة من الجداول والأشكال التي توضح من جهة أولى الطبيعة الكمية للبيانات والمعطيات المعبرة عن تلك النتائج ومن جهة ثانية الخصائص الكيفية الدالة على مصداقية أو عدم مصداقية كل فرضية من فرضياتنا الأربع.

1- **الفرضية الأولى**:

إذا كان مضمون هذه الفرضية يراهن على مواجهة المراهق المغربي المتمدرس لضغوط كبيرة تؤثر بشكل سلبي على مفهوم الذات لدية وعلى أنشطته النفسية والتربوية الاجتماعية والجسدية والمستقبلية فإن التحقق من صحته وصدقه يستلزم الإعتماد على الخطوات التحليلية التالية:

1-1: أنواع الضغوط التي يواجهها المراهق المغربي المتمدرس:

يوضح الجدول رقم (2) والأشكال (4,3,2,1) المصاحبة له النسب المئوية للضغوط التي يواجهها المراهق المغربي المتمدرس ومظاهر توزعها تبعاً للأسئلة الواحد والأربعين المكونة لمقياس الضغط النفسي المعتمد في هذا الكتاب.

جدول رقم (2)

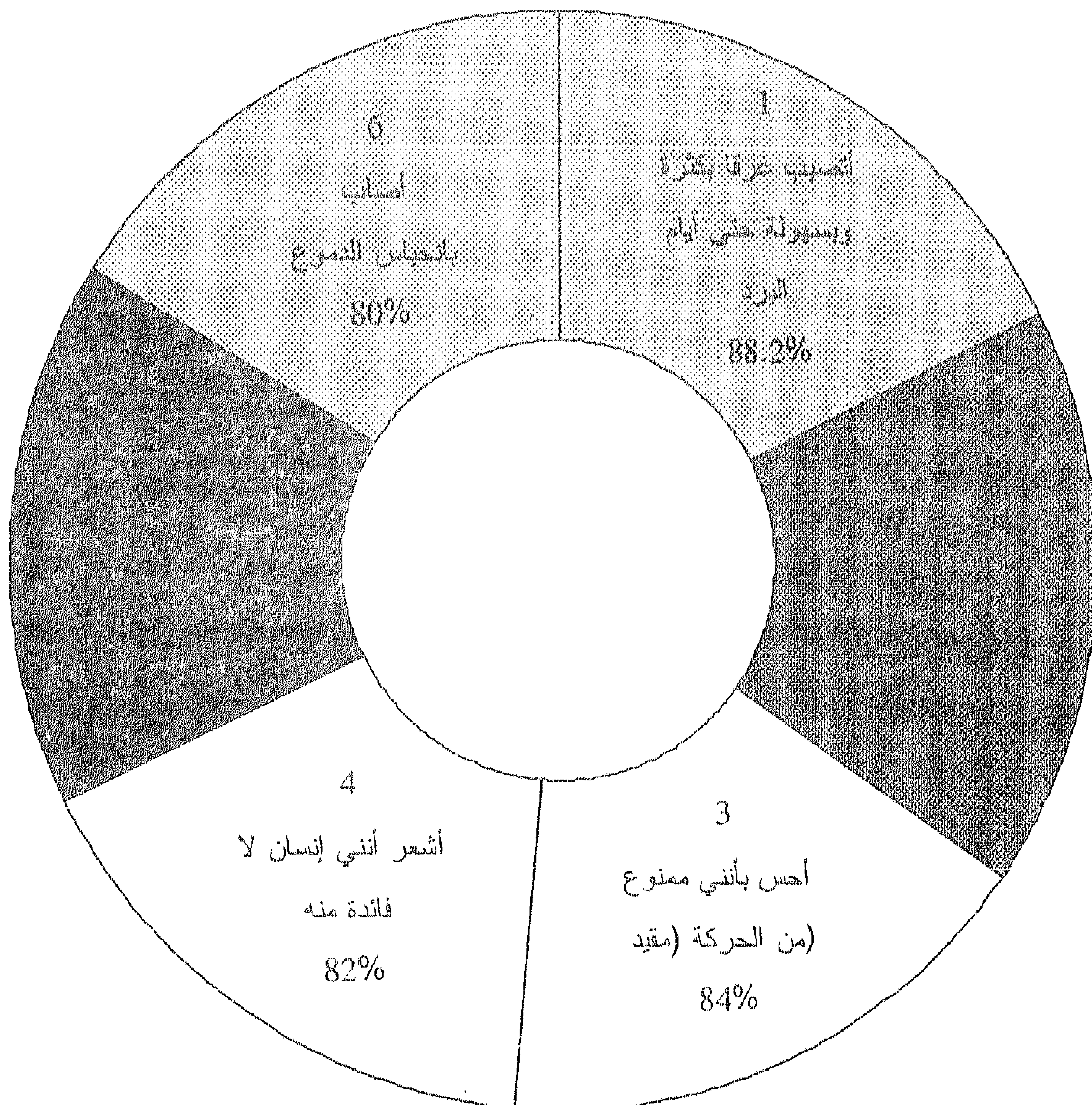
النسبة المئوية للضغوط التي يواجهها المراهق

تسلسل العبارات	الضغـــــوط	عدد الإجابات بالموافقة من أفراد العينة	النسبة المئوية
1	أتصبب عرقا بكثرة وبسهولة حتى أيام البرد	150	%88,2
2	أعاني حالات إمساك أو إسهال تضايقني	145	%85,3
3	أحس بأنني ممنوع من الحركة (مقيد)	143	%84
4	أشعر أنني إنسان لا فائدة منه	139	%82
5	عندما أحس بالانزعاج آكل بكثرة	138	%81
6	أصاب بانحباس الدموع	136	%80
7	أشعر كأن شيئا يقف في حلقي معظم الوقت	134	%79
8	أحس بالرغبة في القيء وبدوخة في الرأس بدون أي سبب عضوي	131	%77
9	الحياة بالنسبة لي دائما تعب ومضايقة	129	%76
10	كثيرا ما أشعر في بعض أجزاء جسمي بما يشبه التنمل أو التخدير (فقدان الاحساس)	128	%75
11	عندما تواجهني مشكلة او موقف صعب أحاول التهرب من مواجهته	127	%74,7
12	لم أعد أتحمس للأشياء التي كانت تستهويني من قبل	126	%74
13	أعاني من عدم القدرة على الاسترخاء في المساء	125	%73,5
14	أشعر بالإرهاق أغلب الوقت	122	%71,8
15	نومي متقطع ومضطرب	121	%71,2
16	نومي تتخلله الأحلام المزعجة	120	%70,6
17	أرتبك وأضطرب بسرعة	119	%70
18	يحدث ان يصيبني الأرق بسبب مشاغلي	117	%68.8
19	أشعر بالتوتر ولا أستطيع ان أظل جالسا بهدوء لمدة طويلة.	116	%68.2
20	ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أقوم بعمل ما	115	%67.6
21	أتضايق من أنني ضجيج أسمعه	114	%67
22	أشعر عادة بخيبة امل حادة لدرجة أنني لا أستطيع ان أطردها من ذهني	113	%66.5
23	أشعر بالتعب حين استيقظ صباحا	108	%63.5

تسلسل العبارات	الضغـــــوط	عدد الإجابات بالموافقة من أفراد العينة	النسبة المئوية
24	أشعر بالحرج والحساسية في كثير من الأحيان	107	%62.9
25	لا أستطيع الانفصال عن المشاكل والأحداث التي جرت بالنهار	106	%62
26	أشعر بأوجاع في معدتي	105	%61.8
27	يضطرب بصري في بعض الأحيان	104	%61.2
28	أشعر أحيانا أن المشاكل تتراكم علي لدرجة أنني لا أستطيع التغلب عليها	103	%60.6
29	أشعر بالحزن والاكتئاب	102	%60
30	أشعر بالسأم والتعب دون سبب معقول	101	%59.4
31	كثيرا ما أتضايق من الآخرين وبدرجة كبيرة	100	%58.8
32	تمر بي فترات من عدم الاستقرار والقلق تجعلني لا أستطيع البقاء طويلا في مكان واحد	99	%58.2
33	أتلعثم في الكلام حينما يثيرني شخص ما او أكون في حالة غضب	98	%57.6
34	أشعر كثيرا أن قلبي يدق بسرعة وأن صدري يضيق	97	%57
35	مواقف كثيرة تجعلني أشعر بأنني سأنفجر من شدة الغضب والانفعال	95	%55.9
36	أحس بأنني غير قادر على التخلص من المشاكل	94	%55
37	أجد الراحة إذا إنزويت بمفردي	93	%54.7
38	عندما أنتظر شخصا او شيئا أكون متوتر الأعصاب	90	%53
39	أنا مهموم باستمرار فيما يتعلق بالمستقبل	88	%51.8
40	في الغالب أجد نفسي مشغول البال مهموما بشيء ما	87	%51
41	كثير ما أشرد حينما أحاول تركيز تفكيري	86	%50.6

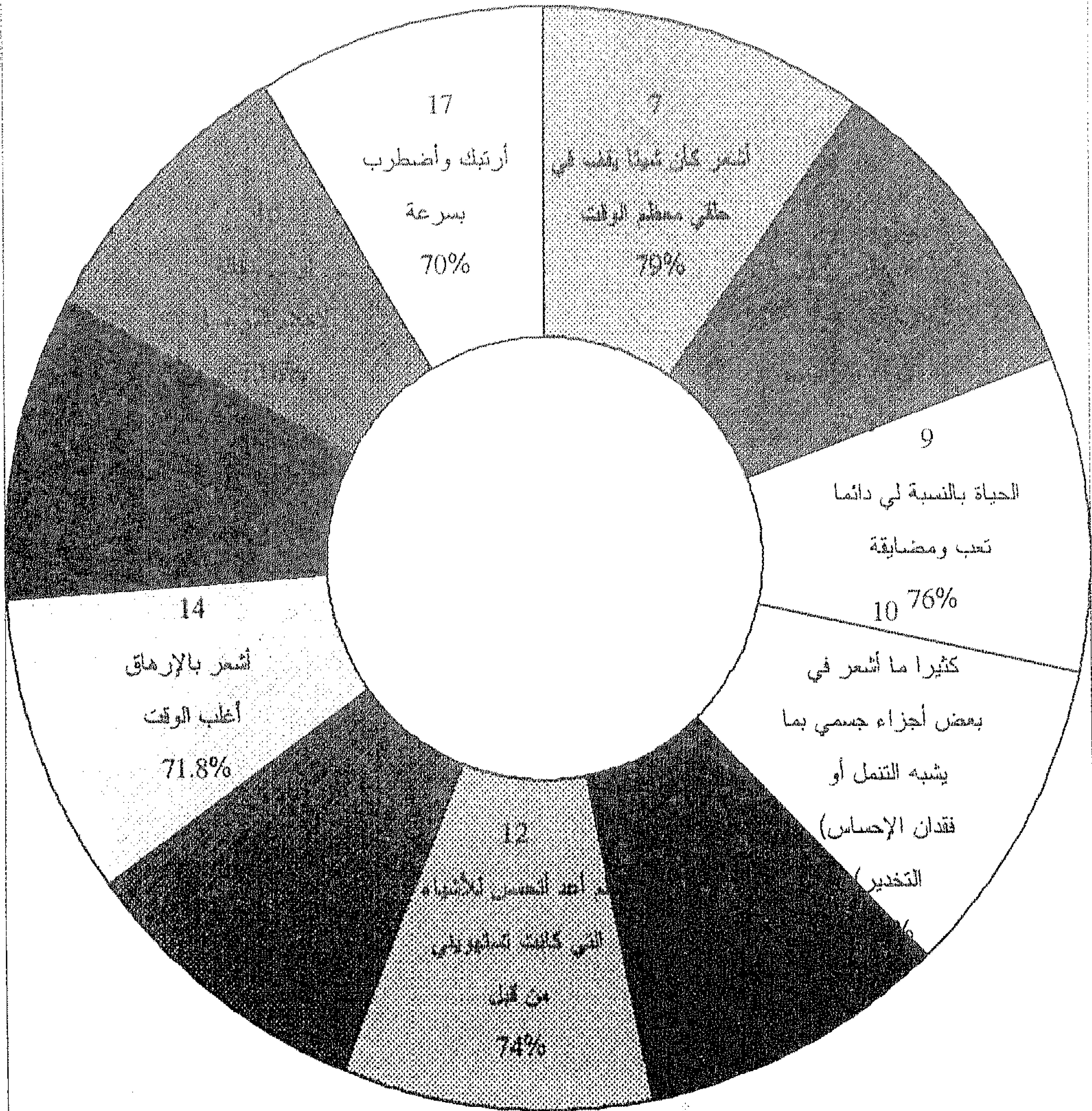
شكل رقم (1)

مظاهر توزع نسب الضغوط الحادة

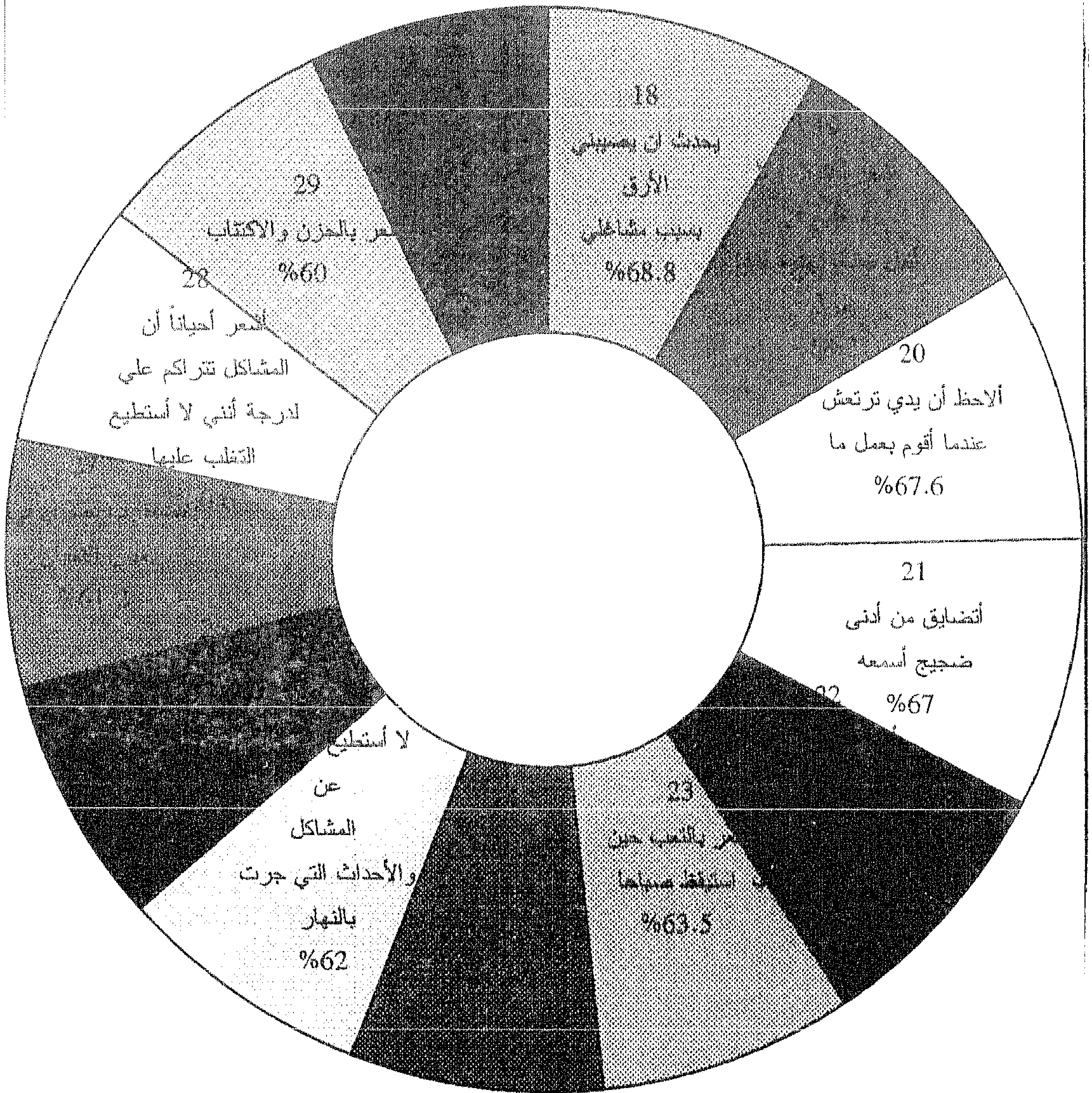


شكل رقم (2)

مظاهر توزع نسبة الضغوط شبه الحادة

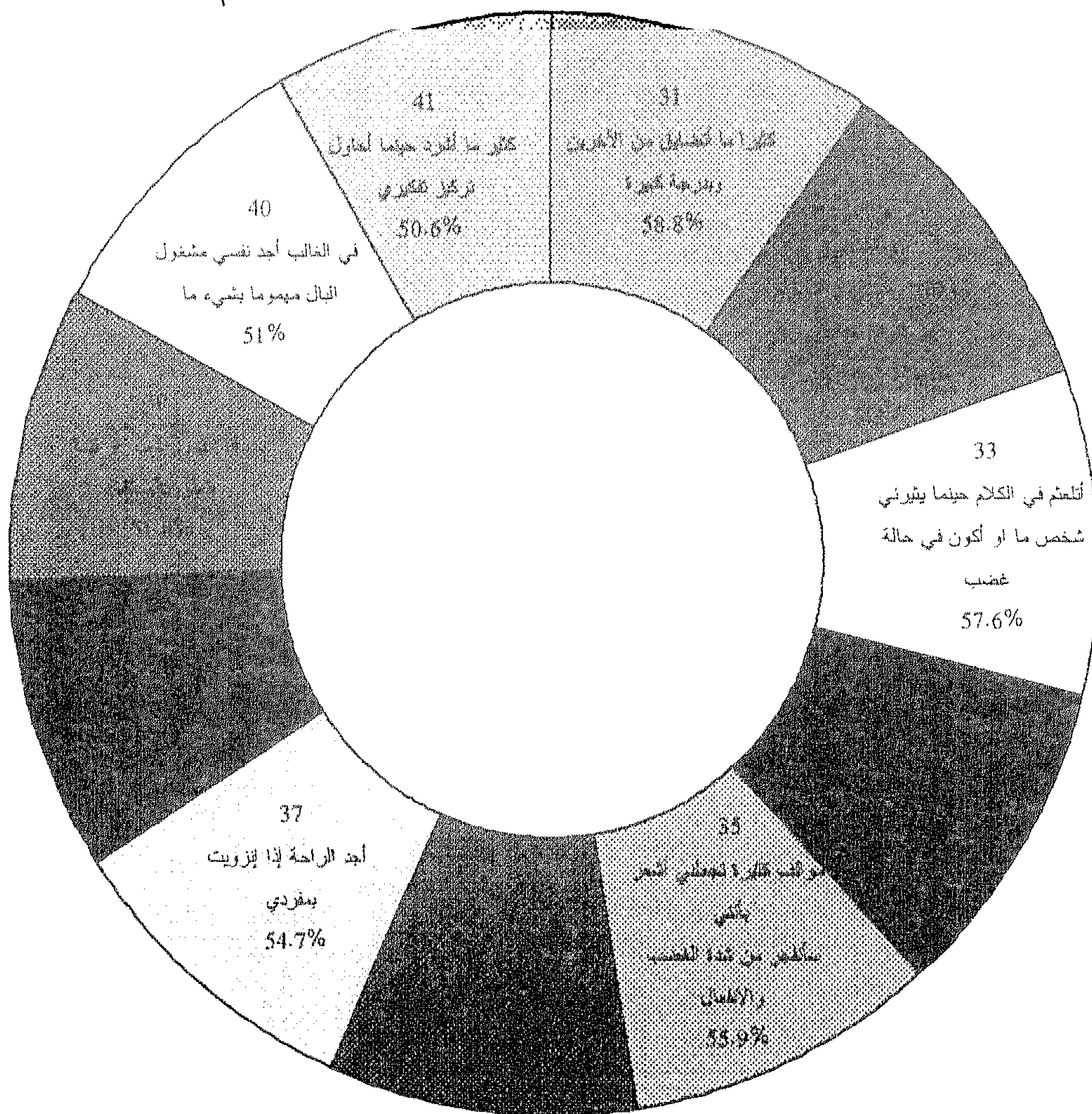


شكل رقم (3)
مظاهر توزع نسب الضغوط المعتدلة



شكل رقم (4)

مظاهر توزع نسب الضغوط البسيطة



يتضح من معطيات الجدول رقم (2) ومن الأشكال المصاحبة له أن النسب المئوية للضغوط التي يعاني منها المراهق المغربي المتمدرس وإن كانت جيعها تؤكد مصداقية الشطر الأول من فرضيتنا السابقة، فهي تتراوح بين ما هو حاد بنسبة قصوى تصل إلى (88.2%) كمقابل للسؤال الأول وبين ما هو شبة حاد بنسبة قصوى تصل إلى (79%) كمقابل للسؤال السابع وبين ما هو معتدل بنسبة قصوى تصل إلى (86.8%) كمقابل للسؤال الثامن عشر وبين ما هو بسيط بنسبة قصوى تصل إلى (58.8%) كمقابل للسؤال الواحد والثلاثين.

1-2: مفهوم الذات الشاملة الإيجابية والسلبية:

توضح معطيات الجدول رقم (3) والأشكال (6,5) المصاحبة له النسب المئوية لمفهوم الذات الشاملة السلبية والإيجابية لدى المراهق المغربي المتمدرس ومظاهر توزعها تبعاً لمجموع عناصر عينة البحث ومختلف أسئلة مقياس مفهوم الذات.

جدول رقم (3)

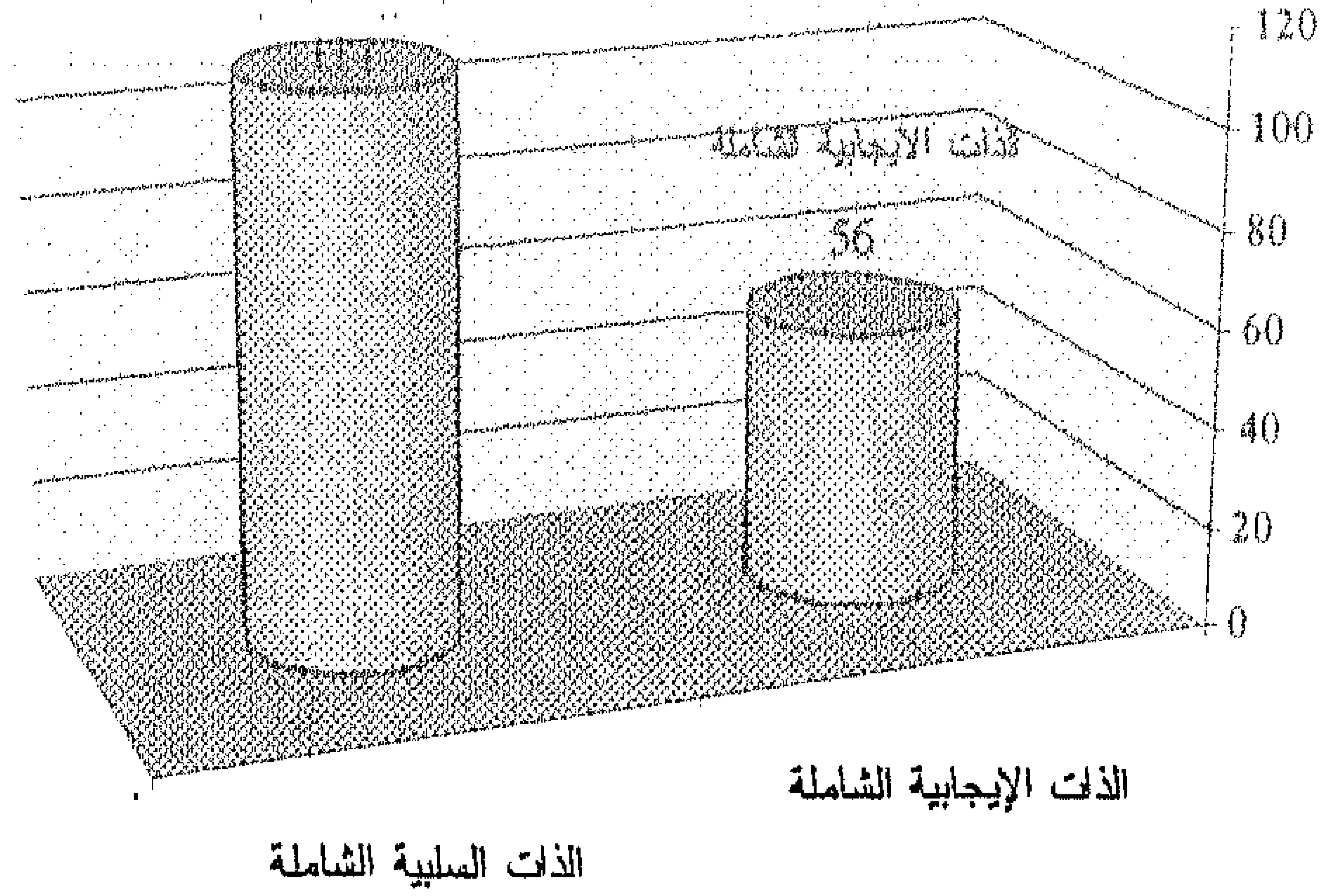
النسب المئوية لمفهوم الذات الشاملة السلبية والإيجابية

العينة ن	الذات الإيجابية الشاملة	النسبة المئوية للذات الإيجابية الشاملة	الذات السلبية الشاملة	النسبة المئوية للذات السلبية الشاملة	المجموع
170	56	% 32.9	114	% 67.1	170 % 100

يبدو من نتائج هذا الجدول ومن الرسوم البيانية المصاحبة له أن عدد عناصر العينة الذين أبانوا عن ذات شاملة سلبية والمحدد في (114) مراهق وبنسبة (67.1%) يتجاوز بكثير عدد عناصر العينة الذين أبانوا عن ذات شاملة إيجابية والمحدد في (56)مراهق وبنسبة (32.9%), وبذلك يتحقق الشطر الثاني من فرضيتنا الأولى من هذا البحث. وهذة مسألة يوضحها الشكلان التاليان:

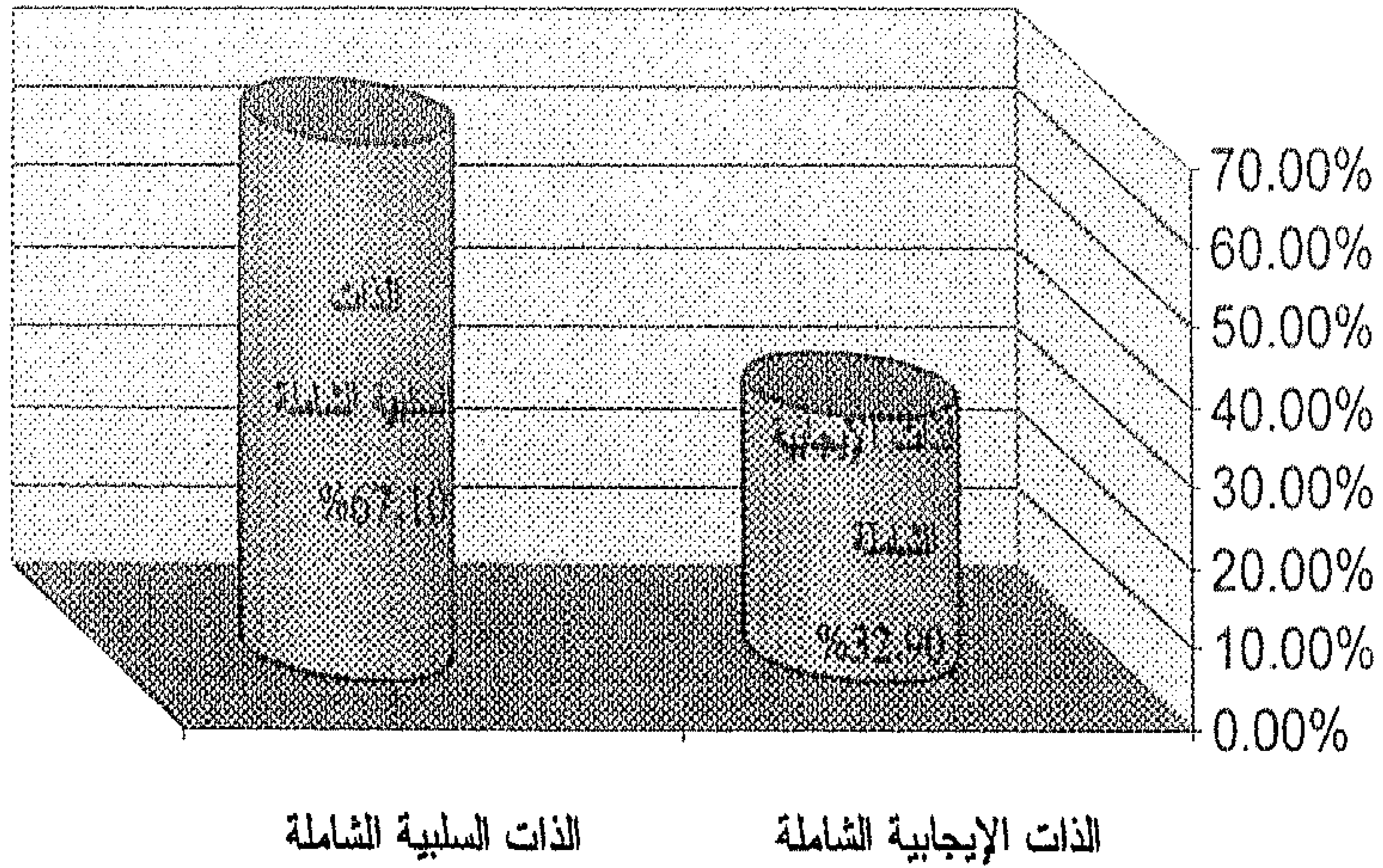
شكل رقم (5)

مظاهر توزع أفراد العينة حسب مفهوم الذات الشاملة



شكل رقم (6)

مظاهر توزع نسب الذات الشاملة تبعاً لعناصر العينة



1-3: مفهوم الذات الإنفعالية الإيجابية والسلبية:

توضح معطيات الجدول رقم (4) والشكلان (8,7) المصاحبان لـــه النســب المئوية لمفهوم الذات الإنفعالية الإيجابية والسلبية لدى المراهق المغربي المتمدرس ومظاهر توزعها تبعاً لمجموع عناصر عينة البحث ومختلف أسئلة مقياس مفهــوم الذات.

جدول رقم (4)

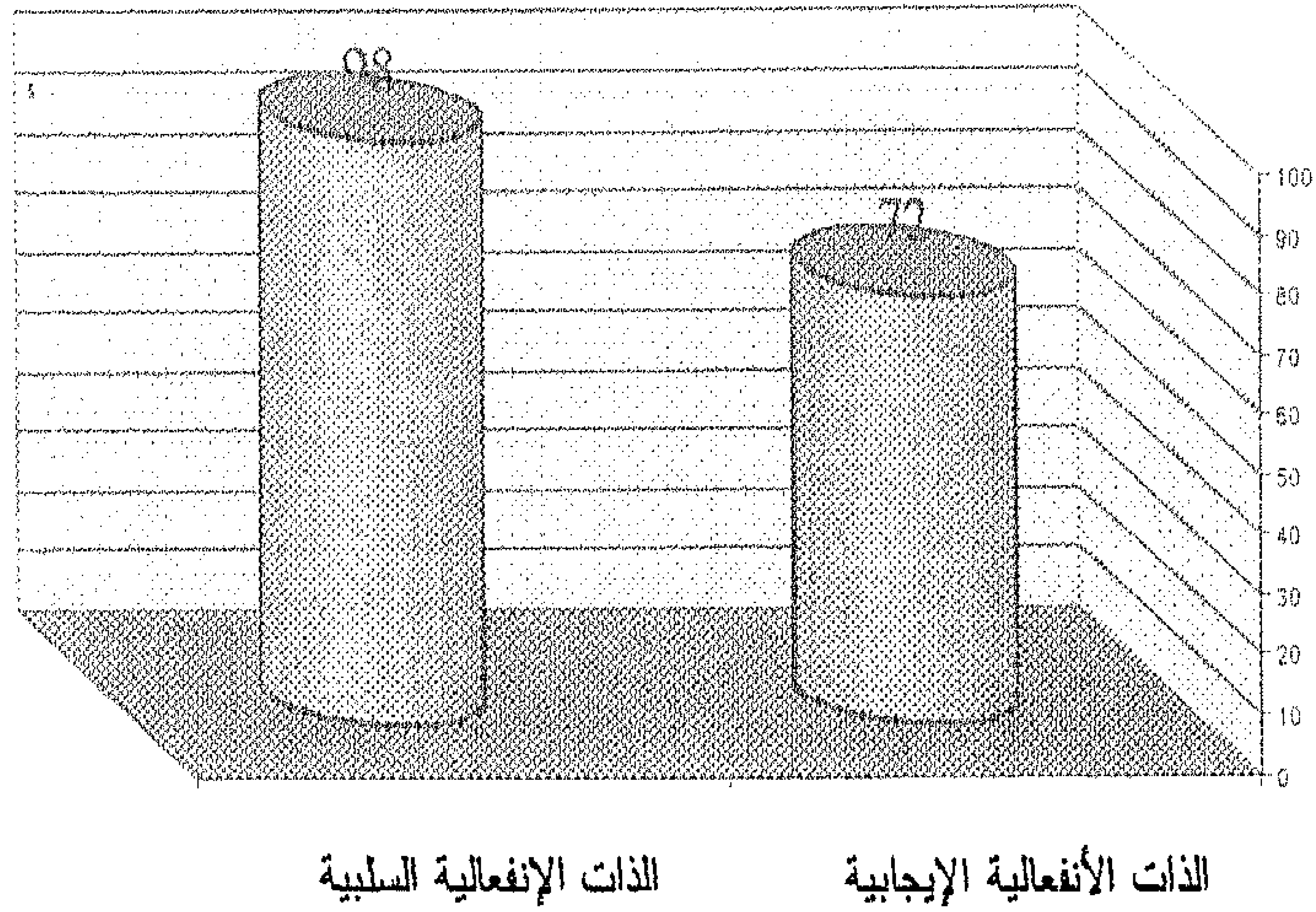
النسب المئوية للذات الانفعالية الإيجابية والسلبية

العينة ن	الذات الانفعالية الإيجابية	النسبة المئوية للذات الانفعالية الإيجابية	الذات الانفعالية السلبية	النسبة المئوية للذات الانفعالية السلبية	المجموع
170	72	% 42.4	98	% 57.6	170 % 100

يتضح من نتائج جدول رقم (4) والشكلين المصاحبين له أن عدد المـــراهقين الذين أظهروا عن ذات إنفعالية سلبية (98 عنصر وبنسبة 58% تقريباً) يتجاوز إلى حد ما عدد الذين أبانوا عن ذات إنفعالية إيجابية (72 عنصر وبنسبة 42%) وبذلك يتحقق الشطر الثالث من فرضيتنا الأولى من هذا البحث. وهـــذة مســـألة يؤكـــدها الشكلان التاليان:

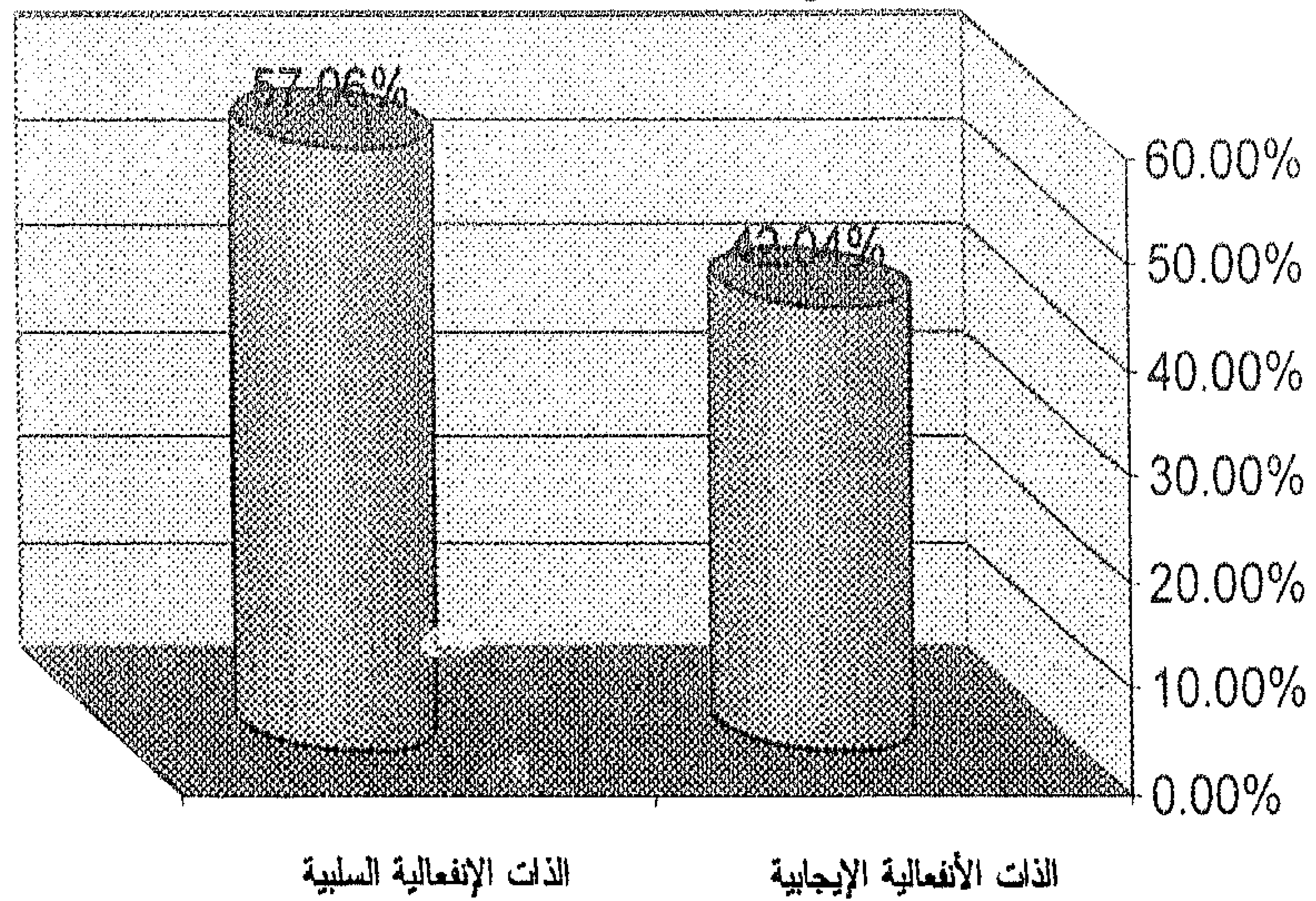
شكل رقم (7)

مظاهر توزع عناصر العينة حسب مفهوم الذات الإنفعالية



شكل رقم (8)

مظاهر توزع نسب الذات الإنفعالية حسب عناصر العينة



4-1: مفهوم الذات المدرسية الإيجابية والسلبية:

تكشف معطيات الجدول رقم (5) والشكلان الصاحبان لـه النسـب المئويـة لمفهوم الذات المدرسية الإيجابية والسلبية لدى المراهق المغربي المتمدرس ومظاهر توزعها لعناصر عينة الدراسة وأسئلة مقياس مفهوم الذات المعتمد فيها.

جدول رقم (5)

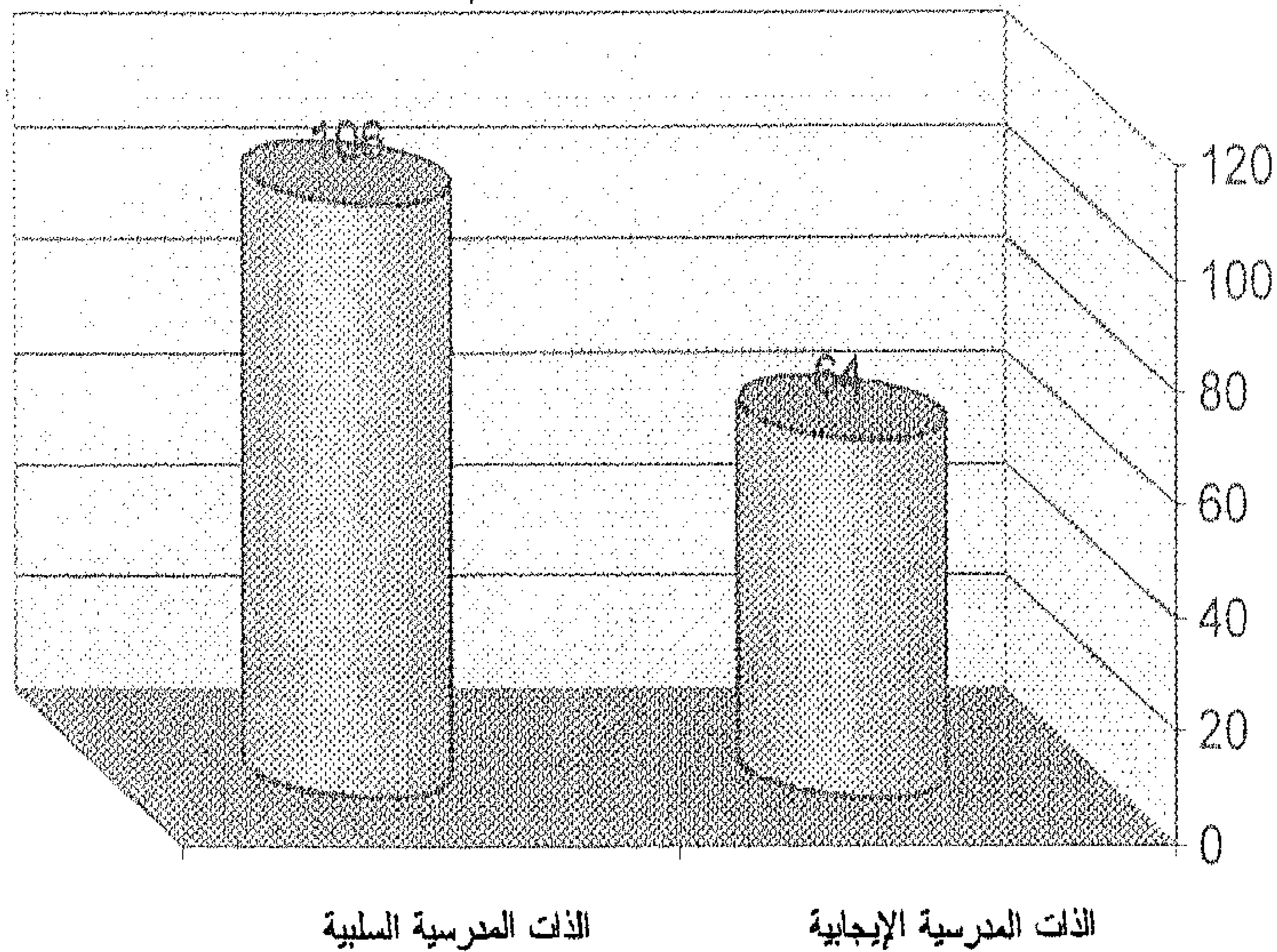
النسب المئوية للذات المدرسية الإيجابية والسلبية

العينة ن	الذات المدرسية الإيجابية	النسبة المئوية للذات المدرسية الإيجابية	الذات المدرسية السلبية	النسبة المئوية للذات المدرسية السلبية	المجموع
170	64	% 37.6	106	% 62.4	170 % 100

يتبين من خلال نتائج هذا الجدول ومن الرسمين البيانيين المواليين أن عـدد المراهقين الذين أبانوا عن ذات مدرسية سلبية (106 عنصر وبنسبة 62%) يتجاوز بكثير عدد المراهقين الذين أبانوا عن ذات مدرسية إيجابية (64 عنصـر وبنسـبة 38% تقريباً) وعلى أساس ذلك يمكن الإقرار بتحقق الشطر الرابع مـن فرضـيتنا الأولى في هذا البحث. وهذا أمر يوضحه الشكلان التاليان:

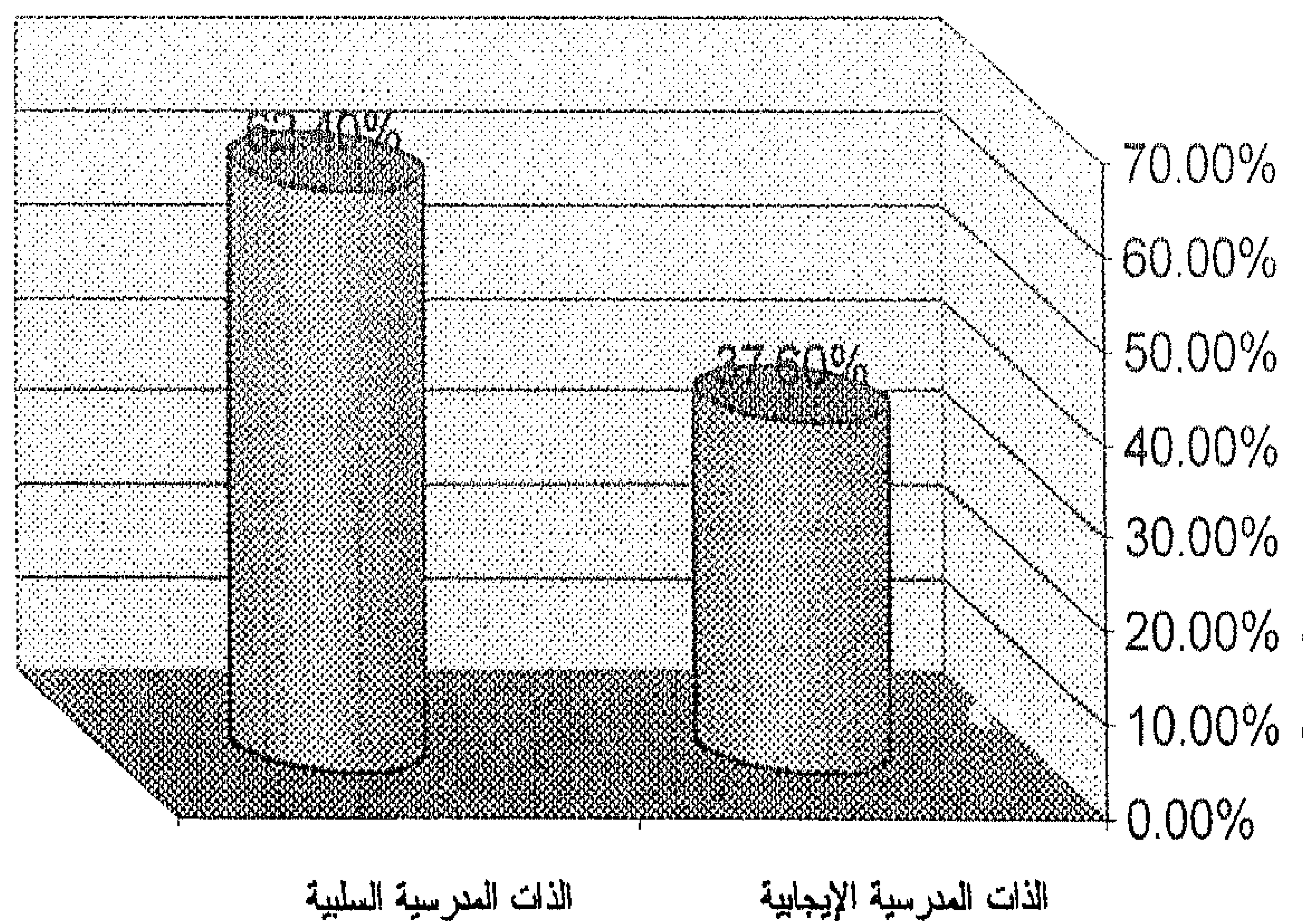
شكل رقم (9)

مظاهر عناصر العينة حسب مفهوم الذات المدرسية



شكل رقم (10)

مظاهر توزع نسب الذات المدرسية تبعاً لعناصر العينة



5-1: مفهوم الذات الاجتماعية الإيجابية والسلبية:

تترجم معطيات الجدول رقم(6) والشكلان المصاحبان لـــه النســب المئويـــة الخاصة بمفهوم الذات الاجتماعية الإيجابية والســـلبية لـــدى المراهـــق المغربـــي المتمدرس ومظاهر توزعها تبعاً لعناصر عينة البحث وأسئلة مقياس مفهوم الـــذات المستخدم.

جدول رقم (6)

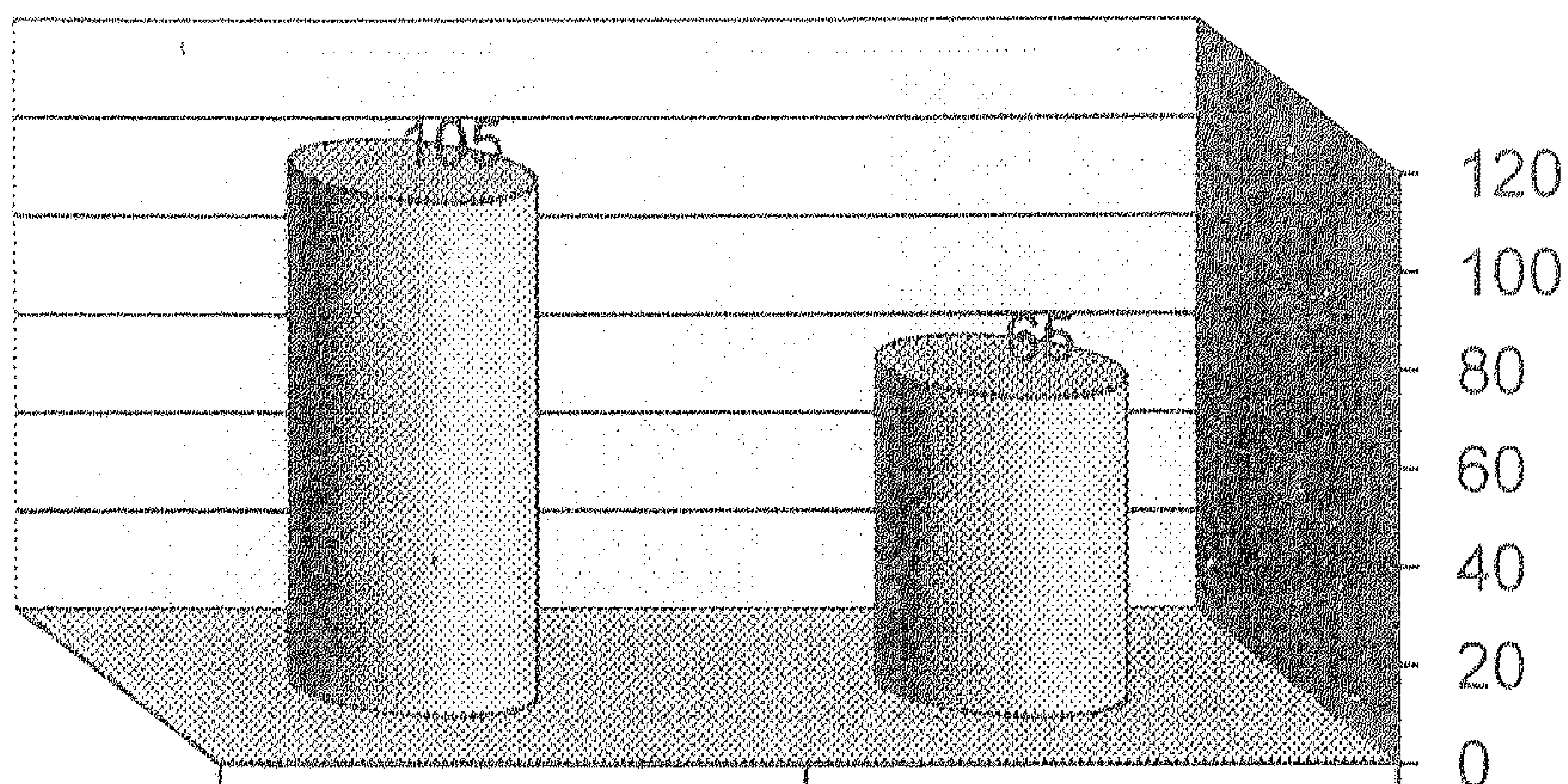
يوضح النسب المئوية للذات الاجتماعية الإيجابية والسلبية

العينة ن	الذات الاجتماعية الإيجابية	النسبة المئوية للذات الاجتماعية الإيجابية	الذات الاجتماعية السلبية	النسبة المئوية للذات الاجتماعية السلبية	المجموع
170	64	% 37.9	105	% 62.1	170 % 100

يتضح من قيم هذا الجدول ومن مظاهر الرسمين البيانيين المـــرافقين لـــه أن النسبة الكبيرة من المراهقين المغاربة المتمدرسين يتميزون بذات اجتماعية ســـلبية (105عنصر وبنسبة 62%) في مقابل نسبة منخفضة نسبياً يتميزون بذات اجتماعية إيجابية (64 عنصر وبنسبة 38% تقريباً) وبناءً على هذا الفرق يمكن القـــول بـــأن الشطر الخامس من فرضيتنا قد تحقق فعلاً وهذة واقعـــه يوضـــحها بشـــكل جلـــي الشكلان الموليان:

شكل رقم (11)

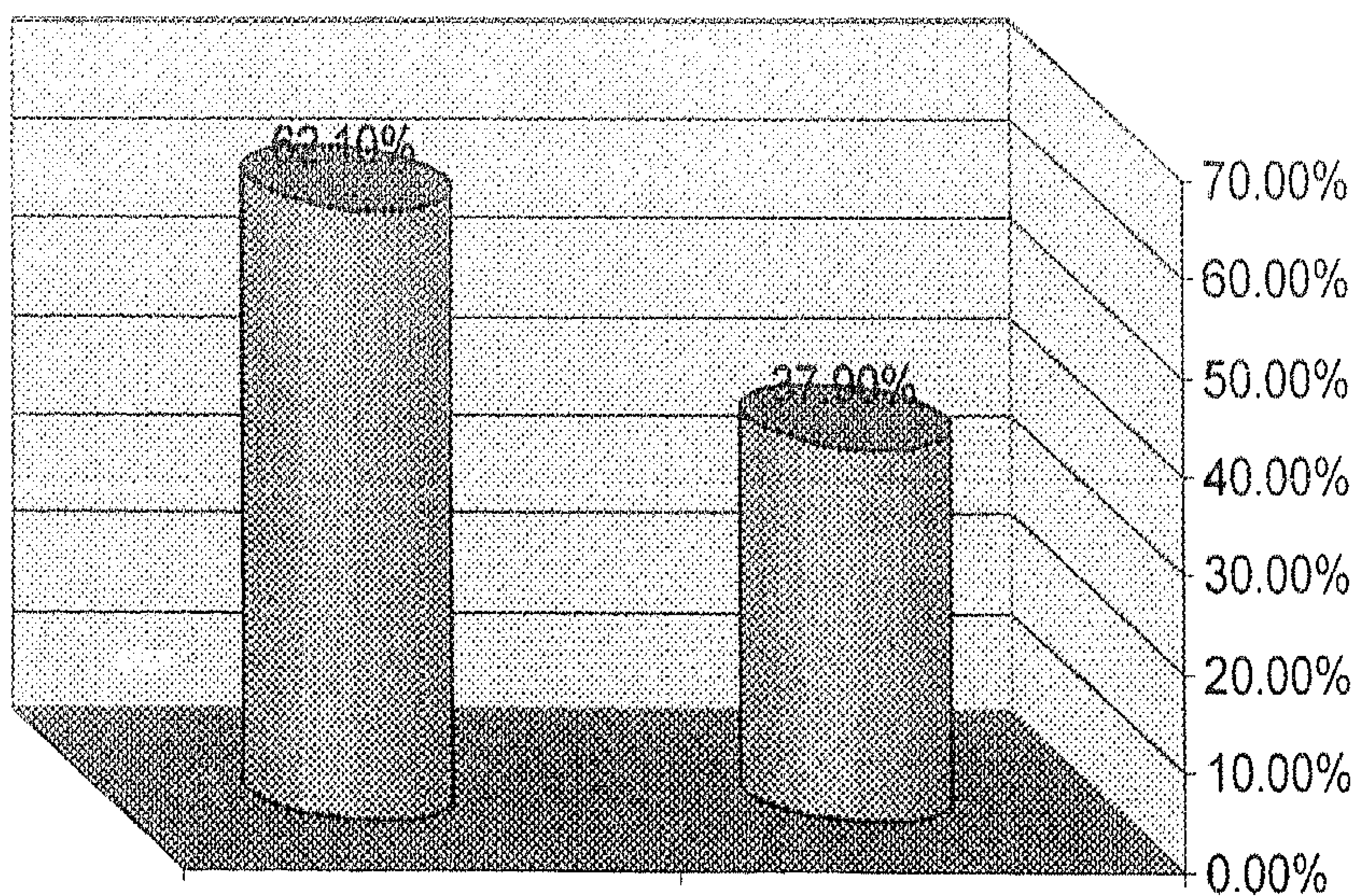
مظاهر عناصر العينة حسب مفهوم الذات الاجتماعية



الذات الاجتماعية الإيجابية   الذات الاجتماعية السلبية

شكل رقم (12)

مظاهر توزع نسب الذات الاجتماعية تبعاً لعناصر العينة



الذات الاجتماعية الإيجابية   الذات الاجتماعية السلبية

6-1: مفهوم الذات الجسدية الإيجابية والسلبية:

تعبر معطيات الجدول رقم (7) والشكلان المصاحبان له عن النسب المئوية الخاصة بمفهوم الذات الجسدية الإيجابية والسلبية لدى المراهق المغربي المتمدرس ومظاهر توزعها تبعاً لعناصر عينة الدراسة ومضامين مقياس مفهوم الذات المعتمد في هذا النطاق.

جدول رقم (7)

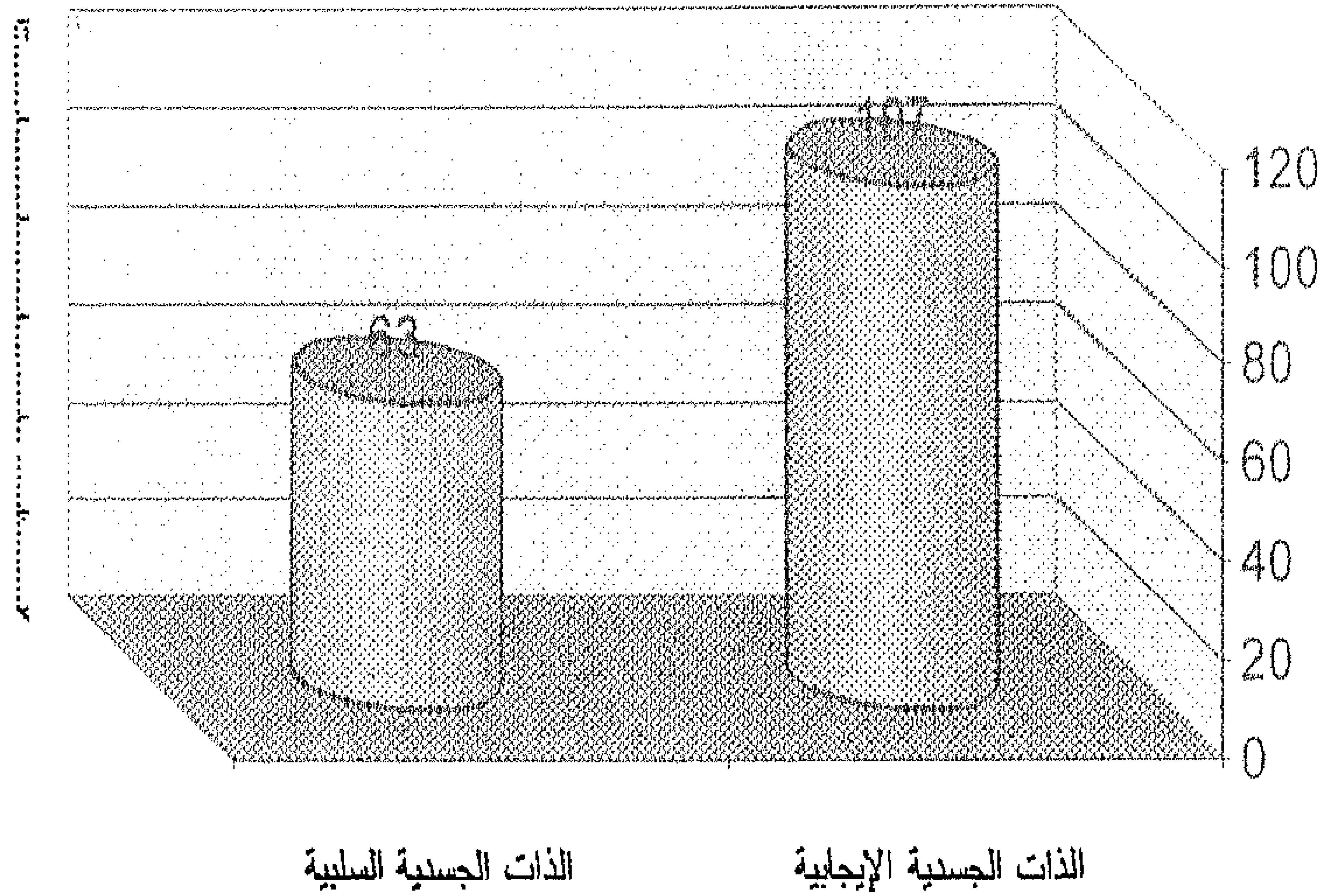
النسب المئوية للذات الجسدية الإيجابية والسلبية

العينة ن	الذات الجسدية الإيجابية	النسبة المئوية للذات الجسدية الإيجابية	الذات الجسدية السلبية	النسبة المئوية للذات الجسدية السلبية	المجموع
170	107	% 62.9	63	% 37.1	170 % 100

يبدو من قيم هذا الجدول ومن الرسمين البيانيين المرافقين له أن عدد المراهقين المغاربة المتمدرسين الذين أكدوا على الذات الجسدية الإيجابية (107 عنصر وبنسبة 63% تقريباً) مقابل نسبة منخفضة يتميزون بذات جسدية سلبية (63 عنصر وبنسبة 37% تقريباً). وبذلك يمكن الإقرار بعدم مصداقية الشطر السادس من فرضيتنا الأولى في هذا البحث. وهو الأمر الذي تدعمه مظاهر الشكلين المواليين:

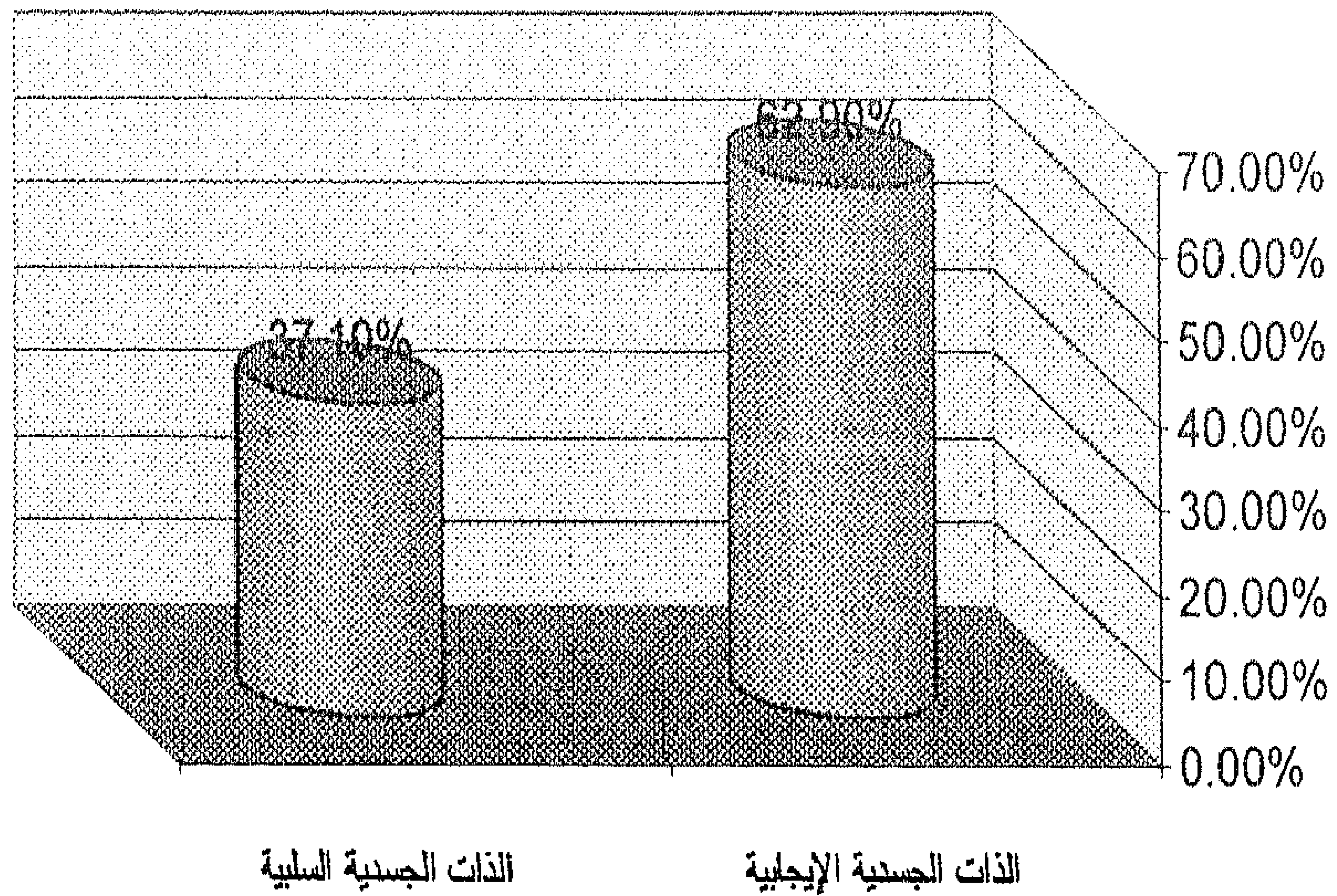
شكل رقم (13)

توزع عناصر العينة حسب مفهوم الذات الجسدية



شكل رقم (14)

مظاهر توزع نسب الذات الجسدية تبعاً لعناصر العينة



1-7: مفهوم الذات المستقبلية الإيجابية والسلبية:

توضح قيم الجدول رقم (8) والشكلان المرافقان له النسب المئوية لمفهوم الذات المستقبلية الإيجابية والسلبية لدى المراهق المغربي المتمدرس ومظاهر توزعها تبعاً لعناصر عينة البحث ومضامين مقياس مفهوم الذات المستخدم.

جدول رقم (8)

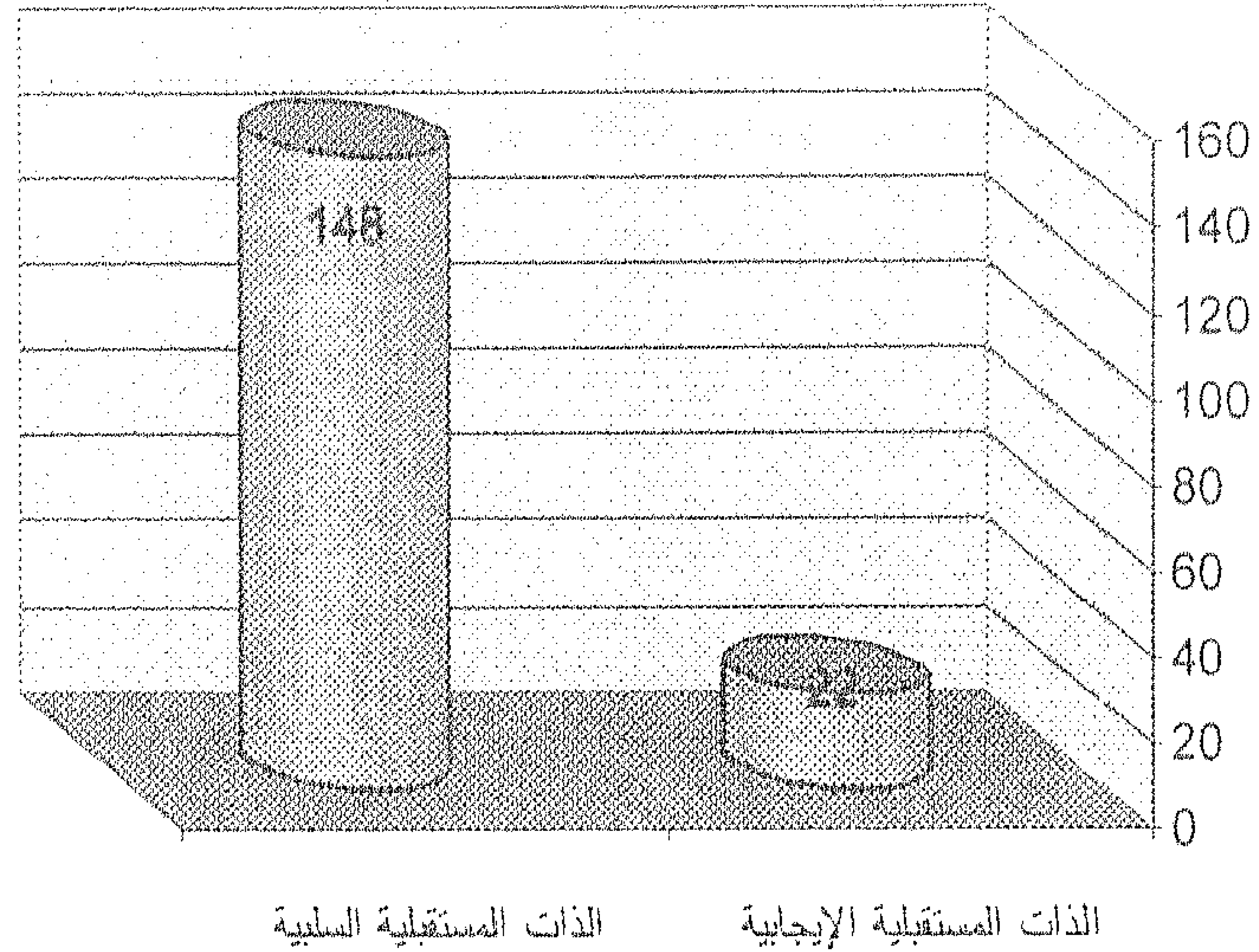
النسب المئوية للذات المستقبلية الإيجابية والسلبية

العينة ن	الذات المستقبلية الإيجابية	النسبة المئوية للذات المستقبلية الإيجابية	الذات المستقبلية السلبية	النسبة المئوية للذات المستقبلية السلبية	المجموع
170	22	% 12.9	148	% 87.1	170 % 100

يلاحظ من مضمون قيم هذا الجدول ومن الرسمين البيانيين المصاحبين له أن أغلب المراهقين المغاربة المتمدرسين (148 عنصر وبنسبة 87%) يعبرون عن ذات مستقبلية سلبية في مقابل عدد ضئيل (22 عنصر وبنسبة13%) يعبرون عن ذات مستقبلية إيجابية. وهذه نتيجة تؤكد صحة الشطر الأخير من فرضيتنا الأولى لهذا البحث. وهي النتيجة التي تدعمها مظاهر الرسمين البيانيين التاليين:

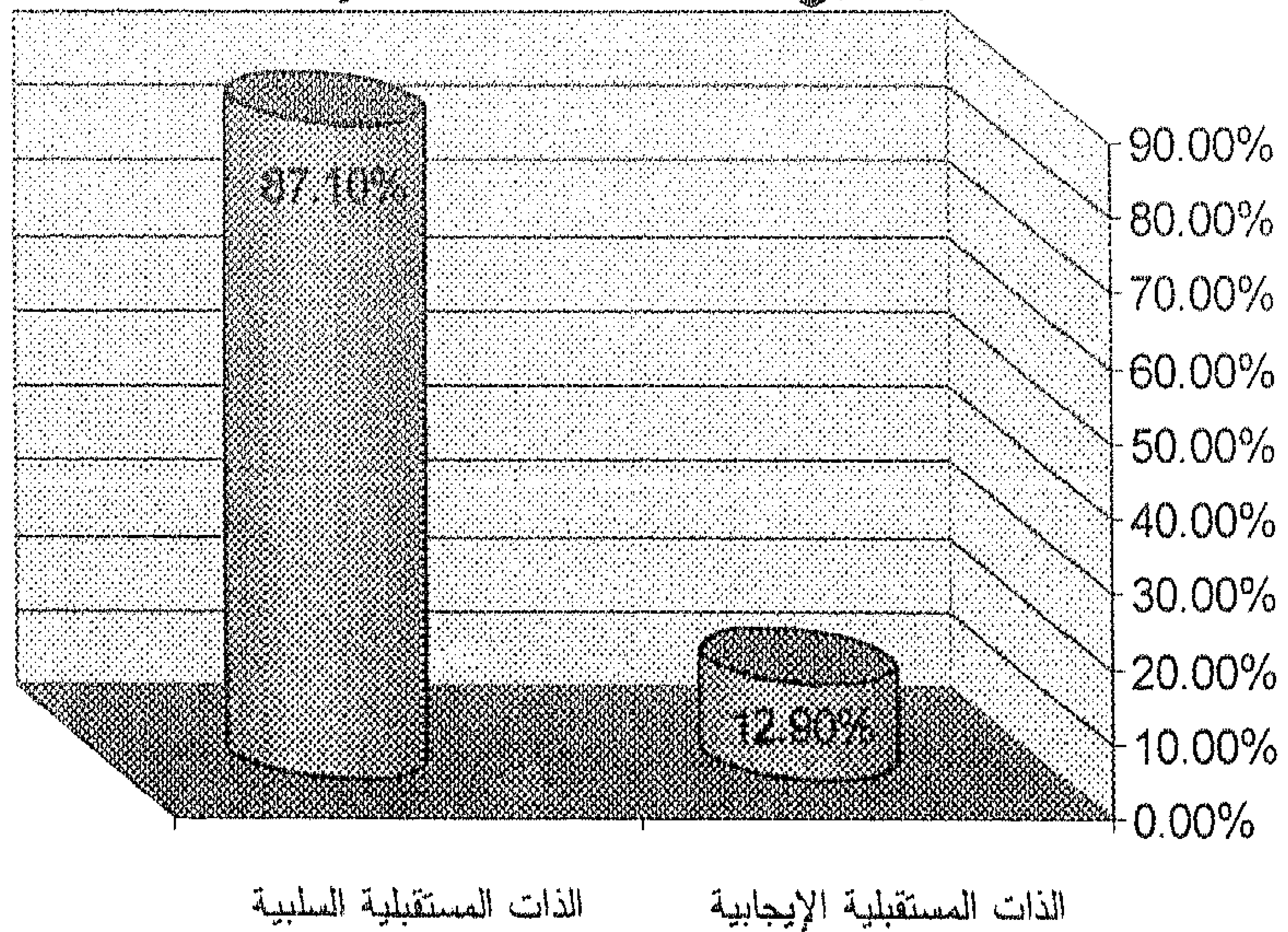
شكل رقم (15)

توزع عناصر العينة حسب مفهوم الذات المستقبلية



شكل رقم (16)

مظاهر توزع نسب الذات المستقبلية الإيجابية والسلبية



2- **الفرضية الثانية**:

على أساس أن هذة الفرضية يقادر على أن ضغوط المراهقين المغاربة المتمدرسين ومواجهتهم لها تختلف بإختلاف جنسيتهم بحيث أن ضغوط المراهقات الإناث وإستراتيجيات مواجهتهن لها تختلف عن ضغوط المراهقين الذكور وإستراتيجيات مواجهتهم لها فإن التحقق من صحتها ومصداقيتها يستوجب الإستناد إلى الخطوتين التاليين:

2-1: دلالة الضغوط حسب متغير الجنس:

حتى نتحقق بشكل دقيق من صحة الشطر الأول من فرضيتنا المعيارية في هذا البحث ذهبنا إلى إستخراج قيم المتوسطات والإنحرافات المعيارية المتعلقة بحجم الضغوط التي يواجهها المراهقون والمراهقات المغاربة وذلك تمهيداً لتحديد الدلالة الإحصائية للفروق المعبرة عن هذة الضغوط تبعاً لمتغير الجنس وبإعتماد اختبار النسبة الحرجة (ن.ح)(*) كما تعبر عن معطيات الجدول التالي:

جدول رقم (9)

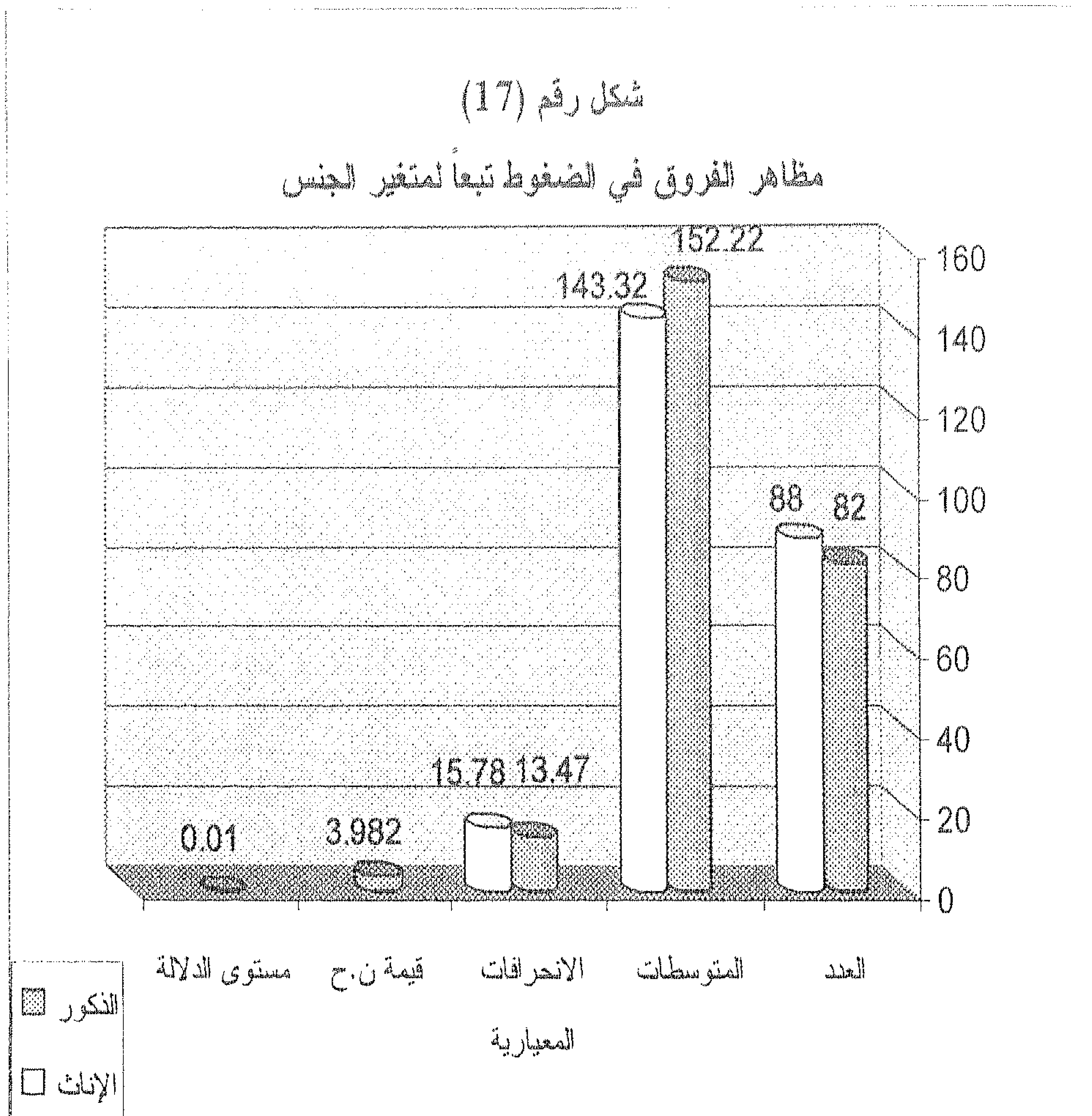
دلالة الضغوط حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
ذكور	82	152.22	13.47	4.04	0.01
إناث	88	143.32	15.78		

يتضح من قيم هذا الجدول ومن الرسم البياني المصاحب له أن مستوى الفرق في الضغوط هو لصالح المراهقين الذكور لكون أن متوسطهم الذي يتحدد في (152.22) يتجاوز متوسط المراهقين الإناث الذي بلغ (143.32). وهو فرق

(*) لقد استخدمنا اختبار: النسبة الحرجة = $\frac{(م1 - م2)}{\sqrt{\frac{(ع2)^2}{ن2} + \frac{(ع1)^2}{ن1}}}$

جوهري يحظى من حيث قيمة نسبته الحرجة التي تمثلت في (4.04) بدلالة إحصائية مؤكدة عند الحد الثاني من حدود الثقة والشك. وهذه مسألة تعبر عنها مضامين الشكل التالي:



2-2: طبيعة إستراتيجيات مواجهة الضغوط حسب متغير الجنس:

لكي نتحقق من مدى صحة الشطر الثاني من فرضيتنا الثانية في هذا البحث عمدنا إلى تحديد أنواع الإستراتيجيات التي يعتمدها كل من المراهقين المغاربة المتمدرسين الذكور والإناث في مواجهة مختلف الضغوط التي يتعرضون لها. وهي

الإستراتيجيات التي توصلنا إلى تفييئها إلى مجموعتين أساسيتين كل واحدة منهما تتكون من خمسة أبعاد رئيسية وترتبط إما بفئة المراهقين الذكور أو بفئة المراهقات الإناث كا توضح ذلك مضامين الجدول التالي:

جدول رقم (10)

طبيعة إستراتيجيات مواجهة الضغوط حسب متغير الجنس

أهم الإستراتيجيات التي يقدمها المراهقون الذكور	أهم الإستراتيجيات التي تقدمها المراهقات الإناث
1- أترك الأمر وأتحمله	1- أستشير من حولي (وأكثر الأحيان والدتي)
2- أستمع إلى الموسيقى	2- أحاول البكاء
3- أدخن أحيانا	3- أستخدم أقراص المهدئات أحيانا
4- أحاول النسيان	4- أحاول البحث عن السبب
5- أخرج مع الأصدقاء	5- أتوجه إلى قراءة القرآن والصلاة

تترجم مضامين هذا الجدول أن الإستراتيجيات التي يعتمدها المراهقون الذكور في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها تختلف بصورة واضحة عن تلك التي توظفها المراهقات الإناث. فإذا كانت إستراتيجيات المراهقين الذكور تتراوح بين موافق الإستسلام (أترك الأمر وأتحمله،أدخن أحياناً) والنسيان (أحاول النسيان) والترفيه (أستمع للموسيقى، أخرج مع الأصدقاء) فإن إستراتيجيات المراهقات الإناث تتراوح بين السند والمساعدة (أستشير من حولي) والتنفيس (أحاول البكاء، أستخدم الأقراص المهدئات) والتفكير المنطقي (أحاول البحث عن السبب) والأحتماء بالدين والعقيدة (أتوجة إلى قراءة القرآن والصلاة) وهذا ما يعلل صحة الشطر الثاني من فرضيتنا الثانية في هذا البحث.

3- الفرضية الثالثة:

إن هذة الفرضية التي تراهن على أن إستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين تختلف بإختلاف مستواهم التعليمي، بحيث أنه كلما

ارتفع هذا المستوى إلا وإتخذ مفهوم الذات هذا طابعاً إيجابياً وكلما إنخفض هذا المستوى فلإن مفهوم الذات هذا يتخذ طابعاً سلبياً سيت التحقق من مصداقيتها بناءً على الخطوات التحليلية الثلاث التالية:

3-1: دلالة حجم الضغوط حسب متغير التمدرس:

لكي يتم التحقق الفعلي من صحة الشطر الأول من فريتنا الثالثة الخاصة بالضغوط التي يواجهها المراهقون المغاربة المتمدرسون وذلك تمهيداً لتحديد الدلالة الإحصائية للفروق المعبرة عن هذة الضغوط تبعاً لمتغير التمدرس وبإستخدام اختبار النسبة الحرجة (ن.ح) كما تعبر عن ذلك قيم الجدول التالي:

جدول رقم (11)

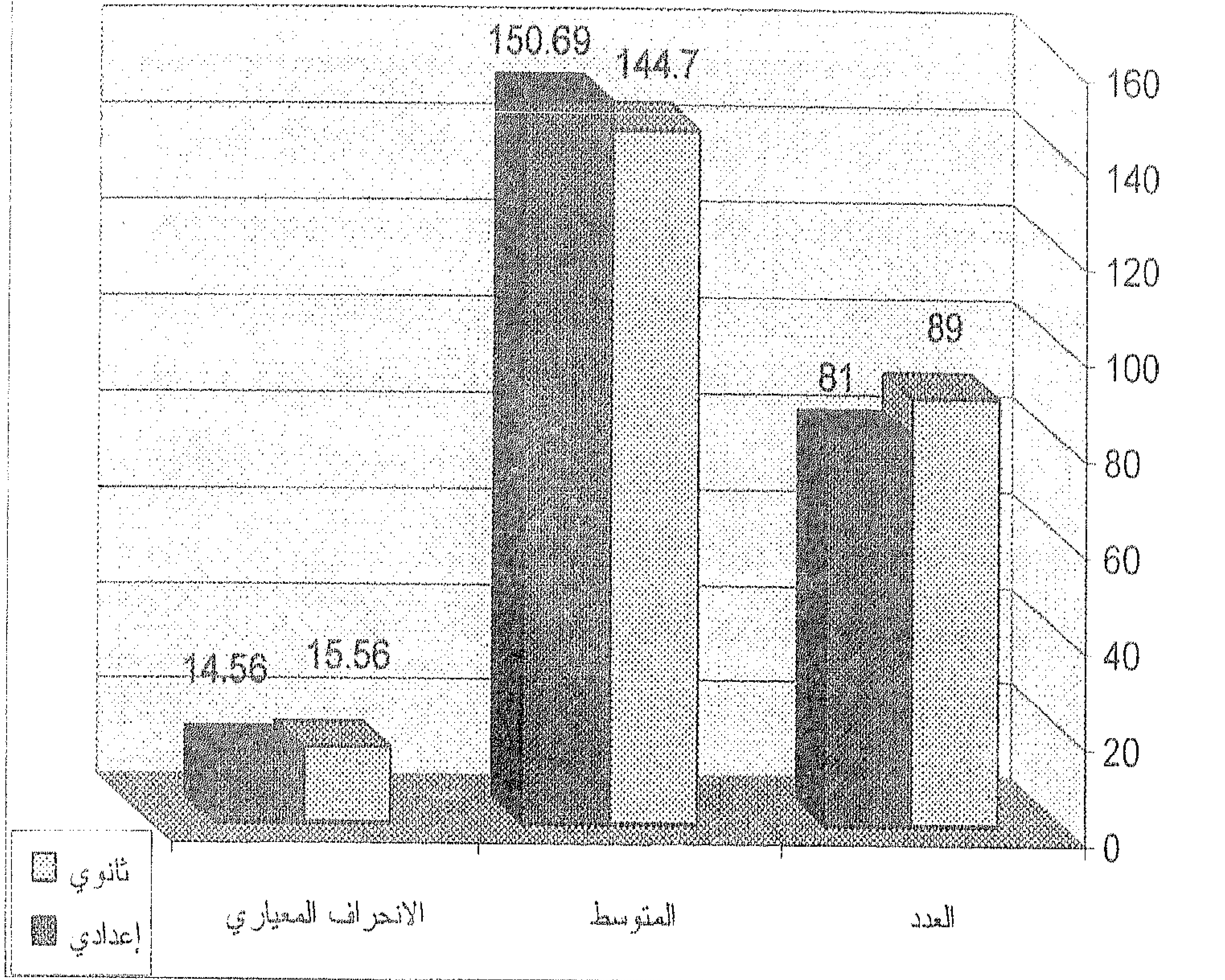
دلالة الضغوط حسب متغير التمدرس

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
إعدادي	81	150.69	14.56	2.60	0.01
ثانوي	89	144.70	15.56		

يتضح من قيم هذا الجدول ومن الرسم البياني المرافق له أن مستوى الفرق الذي يبدو من الملاحظة العادية لصالح مراهقي التعليم الإعدادي بمتوسط مقداره (150.69) مقابل (144.70) لمراهقي التعليم الثانوي هو فعلاً يحظى من حيث قيمه بنسبته الحرجة التي بلغت (2.60) بدلالة إحصائية مؤكدة عند الحد الثاني من حدود الثقة والشك. وبذلك يمكن الإقرار بتحقق الشطر الأول من فرضيتنا الثالثة والذي يراهن على أن حجم الضغوط ونوعية مفهوم الذات لذى المراهق المغربي (إيجابية أو سلبية) يتوقفان إلى حد كبير على مستوى التمدرس. وهذة حقيقة تعززها مضامين الشكل الموالي:

شكل رقم (18)

مظاهر الفروق في الضغوط تبعاً لمتغير التمدرس



3-2: طبيعة إستراتيجيات مواجهة الضغوط حسب متغير التمدرس:

للتحقق من مدى صحة الشطر الثاني من فرضيتنا الثانية لهذا البحث حاولنا تحديد الإستراتيجيات التي يوظفها المراهقون المغاربة المتمدرسون في مواجهة مختلف الضغوط التي يتعرضون لها. وهي الإستراتيجيات التي توصلنا إلى تصنيفها إلى مجموعتين أساسيتين تضم كل واحدة منهما خمسة أبعاد رئيسية وترتبط إما بمراهقي المستوى الإعدادي وإما بمراهقي المستوى الثانوي كما يتجلى ذلك في مضامين الجدول التالي:

جدول رقم (12)

طبيعة إستراتيجيات الضغوط حسب متغير التمدرس

أهم الإستراتيجيات في المستوى الإعدادي	أهم الإستراتيجيات في المستوى الثانوي
1- أبتعد عن الدراسة	1- أهرب من المشاكل،
2- أستشير أصدقائي	2- أحاول فرض سيطرتي
3- أعمل ضمن مجموعة	3- أحاول البقاء وحيدا
4- أتوجه إلى عمل نافع ومنتج	4- أتوجه إلى الانترنيت مع الدردشة
5- أتمشى بين فترة وأخرى أو الخروج مع الأصدقاء	5- أستشير معالج أو طبيب نفسي

توضح مضامين هذا الجدول أن الإستراتيجيات التي يعتمدا المراهقون المغاربة المتمدرسون في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها تختلف بإختلاف المستوى الدراسي. فإذا كانت إستراتيجيات مراهقي المستوى الإعدادي تتمثل على التوالي في الهروب والإنسحاب (أبتعد عن الدراسة) وفي المؤانسة والتفاعل مع الآخرين (أستشير أصدقائي,أعمل ضمن مجموعة، أخرج مع الأصدقاء) وفي التفكير المنطقي والمستقبلي (أتوجة إلى عمل نافع ومنتج) فإن إستراتيجيات مراهقي المستوى الثانوي تتجلى على التوالي في الهروب والتعويض (أهرب من المشاكل,أتوجه إلى الأنترنت مع الدردشة) وفي الصمود والمواجهة (أحاول فرض سيطرتي) وفي الأنعزال (أحاول البقاء وحيداً)وأخيراً في المعالجة (أستشير معالج أو طبيب نفساني). وهذا ما يبرهن على صحة الشطر الثاني من فرضيتنا الثالثة لهذا البحث.

3-3: دلالة مفهوم الذات الشاملة حسب متغير التمدرس:

حتى نتمكن من التحقق من مصداقية الشطر الثالث من فرضيتنا الثالثة في هذا البحث ذبنا إلى تحديد مفهوم الذات الشاملة لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين ومدى تأثر إنبناء هذة الذات وإختلافها بتفاوت المستويات التعليمية لهؤلاء. وهكذا فقد عمدنا إلى إستخراج قيم المتوسطات والإنحرافات المعيارية وذلك لتحديد الدلالة

الإحصائية للفروق المعبرة عن طبيعة هذه الذات تبعاً لمتغير التمدرس وبإستخدام دائماً اختبار النسبة الحرجة كما هو واضح من معطيات الجدول التالي:

جدول رقم (13)

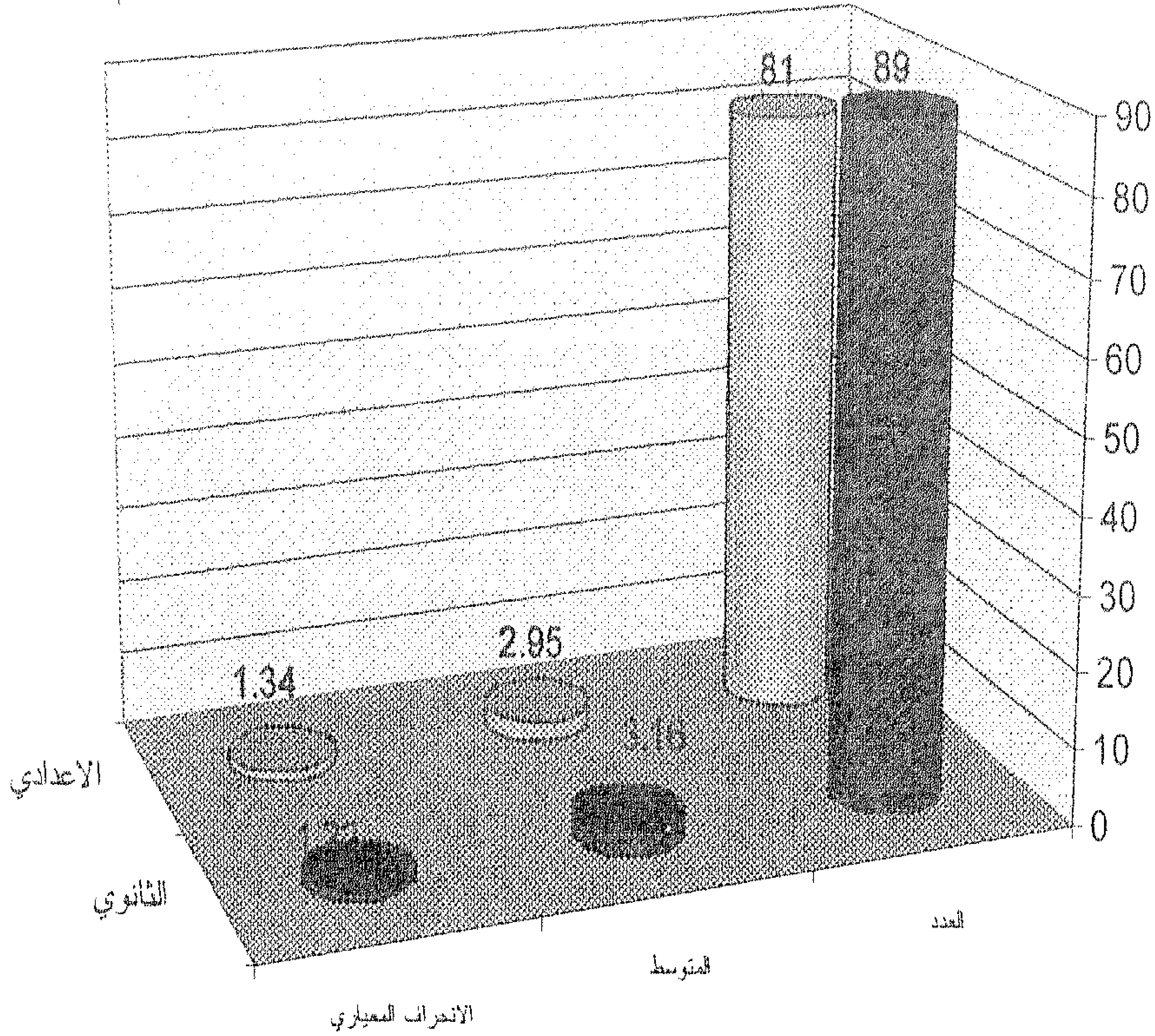
دلالة مفهوم الذات الشاملة حسب متغير التمدرس

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الاعدادي	81	2.95	1.34	0.11	غير دال
الثانوي	89	3.16	1.22		

تظهر قيم هذا الجدول والرسم البياني المصاحب له أن مستوى الفروق الذي يبدو من الملاحظة الأولية لصالح مراهقي التعليم الثانوي بمتوسط قيمته (3.16) في مقابل (2.95) لمراهقي التعليم الإعدادي هو فرق لا يحظى من حيث قيمته (ن.ح=0.11) بأية دلالة إحصائية مؤكدة، الأمر الذي يعني أن مفهوم الذات الشاملة لا يتأثر بالإختلاف في مستوى تعليم المراهقين وبذلك يمكن الإقرار بأن الشطر الثالث من فرضيتنا المعتمدة في هذا النطاق لم يتحقق. وهذه نتيجة تدعمها مضامين الشكل الموالي:

شكل رقم (19)

دلالة مفهوم الذات الشاملة حسب متغير التمدرس



4- الفرضية الرابعة:

إن هذة الفرضية التي تصادر على أن إستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين تختلف بإختلاف مستواهم الاقتصادي، بحيث كلما إرتفع هذا وأخذ طابعاً إيجابياً, وكلما إنخفض هذا المستوى فإن هذا المفهوم يتخذ طابعاً سلبياً, سيتم التحقق من مصداقيتها بإعتماد الخطوات التحليلية الثلاث التالية:

4-1: دلالة حجم الضغوط حسب المستوى الاقتصادي:

للتحقق من صحة الشطر الأول من فرضيتنا الثالثة في هذا البحث عمدنا إلى إستخراج قيم المتوسطات والإنحرافات المعيارية الخاصة بالضغوط التي يواجهها المراهقون المغاربة المتمدرسون وذلك تمهيداً لتحديد الدلالة الإحصائية للفروق المعبرة عن تلك الضغوط تبعاً للمستى الاقتصادي وبإستخدام دائماً اختبار النسبة الحرجة (ن.ح) كما يبدو ذلم من معطيات الجدول التالي:

جدول رقم (14)

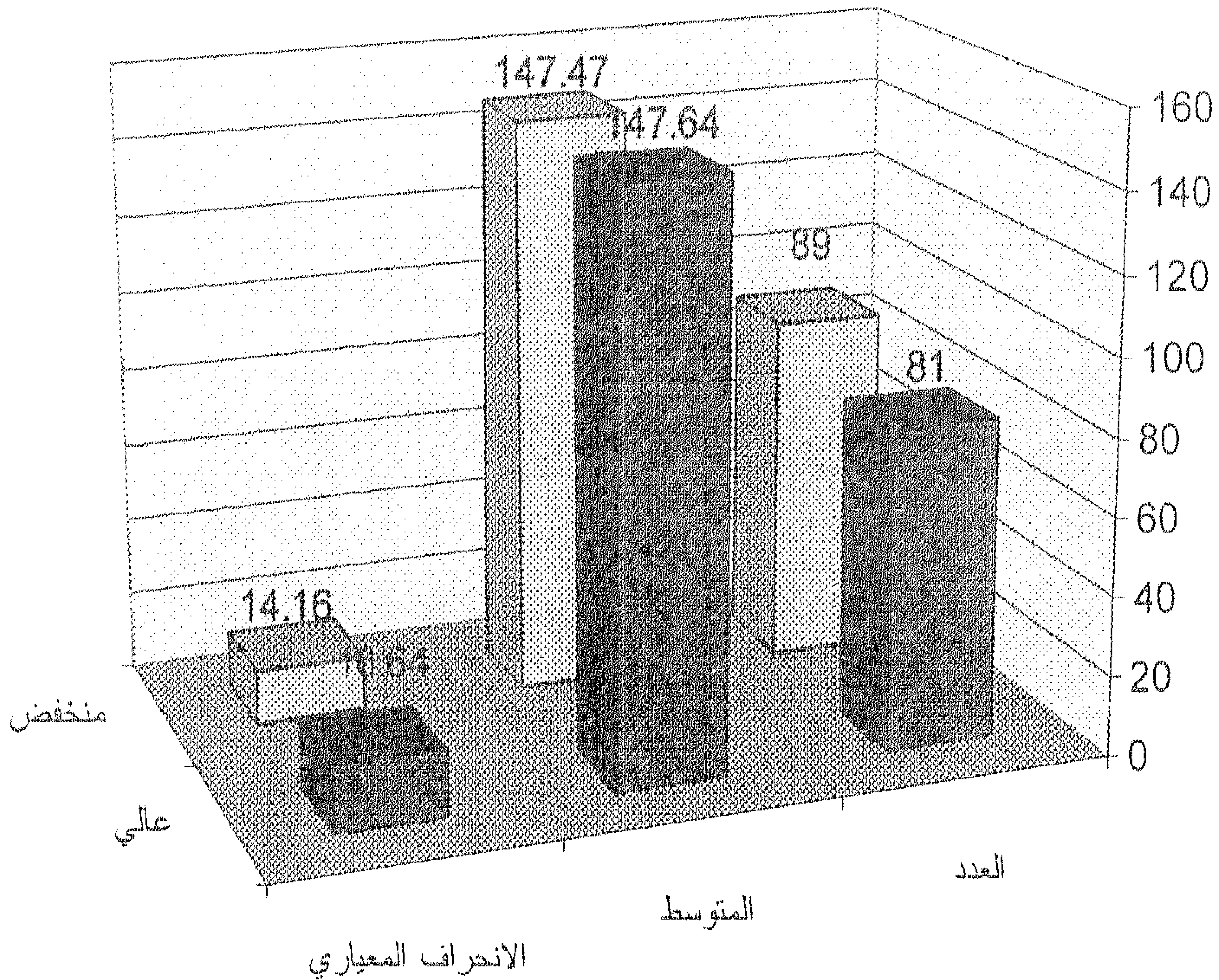
دلالة حجم الضغوط حسب المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
منخفض	89	147.47	14.16	0.07	غير دال
عالي	81	147.64	16.64		

يتضح من قيم هذا الجدول ومن الرسم البياني المصاحب له أن مستوى الفرق بين متوسطي المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة (147.47) وأمثالهم المنحدرين من أوساط اجتماعية ثرية (147.64) بأية دلالة إحصائية مؤكدة عند أي حد من حدود الثقة والشك. وعلى أساس ذلك يمكن القول بأن الشطر الأول من فرضيتنا الرابعة لم يتحقق. وهذة واقعة يعبر عنها الشكل الموالي:

شكل رقم (20)

مظاهر الفروق في الضغوط تبعاً للمستوى الاقتصادي



4-2: طبيعة إستراتيجيات مواجهة الضغوط حسب المستوى الاقتصادي:

لقد تطلب التأكد من مدى صحة الشطر الثاني من فرضيتنا الرابعة تحديد أهم الإستراتيجيات التي يوظفها المراهقون المغاربة المتمدرسون في مواجهة مختلف الضغوط التي يتعرضون لها. وهي الإستراتيجيات التي عملنا على تصنيفها وفق مجموعتين كبيرتين كل واحدة منها تضم سبعة أبعاد أساسية وترتبط إما بمراهقي المستوى الاقتصادي المنخفض وإما بمراهقي المستوى الآقتصادي المرتفع كما يبدو ذلك من محتويات الجدول التالي:

جدول رقم (15)

طبيعة إستراتيجيات مواجهة الضغط حسب المستوى الاقتصادي

أهم الإستراتيجيات في المستوى الاقتصادي المنخفض	أهم الإستراتيجيات في المستوى الاقتصادي المرتفع
1- أترك الأمر وأتحمله	1- أستشير من حولي
2- أحاول البقاء وحيدا	2- أتوجه إلى الكمبيوتر والانترنيت
3- أطلب مساعدة الآخرين	3- أطلب مساعدة الأهل ومن حولي في الدار
4- أحاول تركيز تفكيري للبحث عن أسباب المشكلة	4- شراء الحاجيات الكمالية والقيام بنزهات متعددة
5- أحاول البحث عن فرص عمل بالإضافة إلى الدراسة	5- أتفرغ للدراسة ومحاولة النجاح
6- طموح دراسي متواضع	6- طموح دراسي عالي
7- لا يستشير طبيب أو معالج نفسي	7- يستشير طبيب أو معالج نفسي

يتضح من مضامين الجدول رقم (15) أن الإستراتيجيات التي يعتمدها المراهقون المغاربة المتمدرسون في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها تتباين إلى حد كبير تبعاً للمستوى الاقتصادي. فإذا كانت إستراتيجيات المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة تتراوح بين الإستسلام (أترك الأمر وأتحمله) والأنعزال (أحاول البقاء وحيداً) وطلب المساعدة (أطلب مساعدة الآخرين) والتفكير المنطقي (أحاول تركيز تفكيري للبحث عن أسباب الفشل) والطموح المتواضع (البحث عن فرص للعمل، الطموح الدراسي المتواضع) ثم رفض العلاج (عدم إستشارة المعالج النفسي) فإن إستراتيجيات المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية غنية تتراوح بين الأستشارة وطلب المساعدة (أستشير من حولي، أستشير المعالج النفسي، أطلب مساعدة الأهل ومن حولي في البيت) والترفيه والتنفيس (أتوجه إلى المعلوميات، أشتري الكماليات وأقوم بنزهات متعددة) والتركيز

والطموح (أتفرغ للدراسة ومحاولة النجاح، الطموح الدراسي العالي). وهذا يؤكد صحة الشطر الثاني من فرضيتنا الرابعة.

4-3: دلالة مفهوم الذات الشاملة حسب المستوى الاقتصادي:

لكي نتأكد من صحة الشطر الثالث من فرضيتنا الرابعة في هذا البحث اتجهنا إلى تحديد مفهوم الذات الشاملة لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين ومدى تأثر إنبناء هذا المفهوم وتباينه تبعاً الإختلاف المستويات الاقتصادية لهولاء. وهكذا فقد عمدنا إستخراج قيم المتوسطات طبيعة هذة الذات تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي وبإستخدام اختبار النسبة الحرجة كما تعبر عن ذلك معطيات الجدول الموالي:

جدول رقم (16)

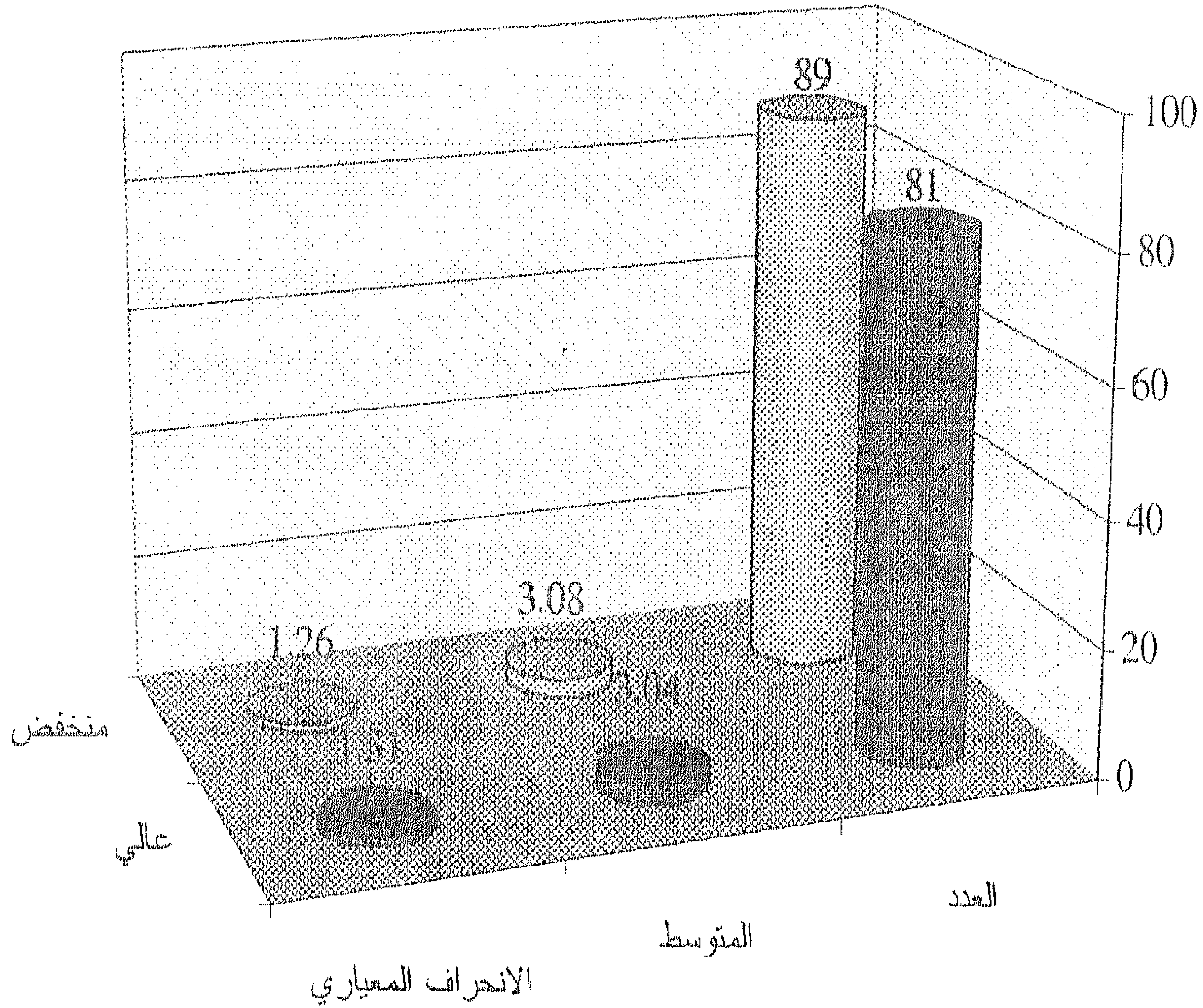
دلالة مفهوم الذات الشاملة حسب المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
منخفض	89	3.08	1.26	0.211	غير دالة
عالي	81	3.04	1.31		

توضح قيم هذا الجدول والرسم البياني المرافق له أن مستوى الفرق بين متوسطي المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة والمراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية عينة لا يحظى من قيمة نسبته الحرجة التي بلغت (0.21) بالدلالة الإحصائية المطلوبة الأمر الذي يعني أن مفهوم الذات الشاملة لايتأثر بالضرورة بمستوى المراهقين الاقتصادي. وهذا ما يبرهن على عدم صحة هذا الشطر الثالث من فرضيتنا الرابعة في هذا البحث. وهو الأمر الذي تدعمه مظاهر الرسم البياني التالي:

شكل رقم (21)

دلالة مفهوم الذات الشاملة حسب المستوى الاقتصادي



أولا: أهم نتائج البحث وأبعادها التفسيرية:

كثيرة هي النتائج والخلاصات التي يمكن الخروج بها من شبكة القيم الكمية والمعطيات الرقمية التي تضمنتها مختلف الجداول والأشكال الواردة في الفصل السابق المتعلق بمعالجة النتائج وتحليلها الإحصائي، يهمنا منها على الخصوص ما يلي:

1-1: ارتفاع نسبة الضغوط وحدتها:

لقد دلت معطيات الجانب الميداني من هذا البحث على ارتفاع نسبة الضغوط التي يعاني منها المراهقون المغاربة المتمدرسون, إذ تتراوح هذه النسبة بين (88%) كحد أعلى و(51%) كحد أدنى (الجدول رقم:2).

وإذا كانت هذه النتيجة تتماشى مع نتائج دراسات كثيرة ومماثلة وفي مقدمتها دراسات كل من محمد صالح برقاوي (1971) وعلي الحوات (1980) وأحمد أوزي ومحمد الدريج (1984) ومنذر الضامن (1984) ومحمد أحمد سلامة (1989) وكرياكو Kyriacou وبرات Pratt (1985) التي أكدت جميعها على ارتفاع الضغوط الدراسية والاجتماعية والنفسية والجسمية لدى المراهق المتمدرس. فإنها من جهة أخرى تختلف عن نتائج دراسات أخرى وعلى رأسها دراسة كوبر Cooperودفيدسون Davidson(1982) بحيث أن النسب المئوية للضغوط التي يعاني منها المراهق وإن كانت تبدو متقاربة فيما يتعلق بالضغوط الخاصة بالقابلية للانفعال والشعور بالقلق والإنهاك الجسمي فهي جاءت متباينة تماماً على النحو الآتي:

العبـارة	نتائج الدراسة الحالية	نتائج دراسة Cooper
1- الإحساس بالتوتر	%86.8	%42.6
2- الشعور بالغضب	%70	%35.6
3- إضطرابات النوم	%71.7	%43.10
4- الإحساس بالإحباط	%67	%34.8
5- عدم الاقتناع بالعمل	%68	34.10
6- انخفاض تقدير الذات	%82	%25.1
7- الإحساس بالأكتئاب	%60	%23.7

كبعد تفسيري لهذه النتيجة يمكن الإشارة إلى أن الضغوط التي يعاني منها المراهق المغربي المتمدرس تندرج في إطار المشاكل والتوترات التي أصبحت تهدد حياة الإنسان المعاصر بما في ذلك الإنسان المغربي.

فالواضح أن الحياة كلما ازدادت تعقيداً إلا وفرضت على المراهق مجموعة من المواقف والأوضاع المهددة بالإحباط والفشل في إشباع حاجاته وتحقيق رغباته وبالتالي الوقوع تحت سيطرة الانفعالات والتوترات وتحت وطأة الضغوط النفسية بشتى مظاهرها ومختلف أشكالها.

فمراهق الوقت الحاضر الذي يعيش في جو من الاضطراب الموسوم بالخوف والانزعاج والقلق وعدم الطمأنينة أصبح يفتقر في كثير من الأحيان إلى الاتزان في وظائفه الجسمية والنفسية والذهنية (أحمد عكاشة، 1982).

والواقع أن الأسرة التي تمثل أهم مؤسسة اجتماعية ويترعرع داخلها المراهق تتحمل المسؤولية الكبرى في مآل هذا الأخير وتطلعاته المستقبلية. فكلما اتسمت بمظاهر التفكك والصراع في العلاقات بين أعضائها وبأساليب القمع والتسلط في أساليب تربيتها لأبنائها إلا وأسهمت بشكل عميق في كبح جماع التطور النمائي السليم لمراهقيها وفي خلخلة توازنهم النفسي ونشاطهم الذهني واندماجهم الاجتماعي.

وهذه مسألة تتماشى ومدلول النتيجة الأولى لهذا البحث والتي مفادها أن المراهقين المغاربة المتمدرسين عادة ما يعانون من ضغوط جد مرتفعة في مجملها تعود أهم أسبابها ومرجعياتها إلى عوامل شخصية واجتماعية واقتصادية ودراسية كما سنوضح ذلك من خلال النتائج الموالية.

1-2: ارتفاع نسبة الذات الشاملة السلبية:

يبدو من معطيات الجدول رقم(3) إن نسبة مفهوم الذات الشاملة السلبية التي بلغت(67.1%) تتجاوز بصورة معبرة نسبة مفهوم الذات الشاملة الايجابيـة التـي تمثلت في (32.9) لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين.

وإذا كانت هذه النتيجة تجد ما يدعمها في دراسات كثيـرة وفـي مقـدمتها دراسات محمود عطا محمود (1985) وكوبر سـميث Cooper smith (1959) ووكسلرWechsler(1979) التي تؤكد جميعها على أن مفهوم الذات الشاملة غالباً ما يكون سلبياً لدى المراهق وذلك بفعل قلة خبراته وكثرة مشاكله وحدة الضـغوط التي يواجهها, فإنها من جهة أخرى تختلف عن نتائج دراسـات أخـرى وخاصـة دراسات حامد عبد السلام زهران (1967) التي تجمع كلها على أن مفهوم الـذات الشاملة غالباً ما يكون إيجابياً لدى المراهق.

والحقيقية أن تفسير هذه النتيجة التي تؤكد على ترجيح كفة مفهـوم الـذات الشاملة السلبية على كفة مفهوم الذات الشاملة الايجابية لـدى المراهـق المغربـي المتمدرس يستوجب استحضار مجموعة مـن العناصـر والقـرائن ذات العلاقـة العضوية بهذا الترجيح وفي مقدمتها ما يلي:

- أول عنصر يمكن التركيز علية هنا هو أن مرد كون الذات الشاملة السلبية تمثل الجزء الأكبر من شخصية المراهق المغربي المتمدرس يكمـن فـي طبيعـة مكوناته الوراثية واستعداداته الفطرية وفي نوعيـة تجاربـه المعيشـية وخبراتـه الاجتماعية. فمفهومه السلبي عن ذاته الشاملة يعود في جزئه الكبير إلى كـل هـذه العناصر التي يتخللها في غالب الأحيان نقص وقصور ذات طبيعة بيولوجية ونفسية واجتماعية.

- ثاني عنصر يجب التأكيد علية في هذا النطاق هو الـدور الكبيـر الـذي تتحمله الأسرة وخاصة الأبوان في غرس مبادئ وأفكار إما سلبية أو ايجابية عـن

الذات ومفهومها لدى المراهق المغربي. فالأبوان اللذان يبالغان في اعتماد أساليب الصرامة والقمع أحياناً والتسيب واللامبالاة أحياناً أخرى في التعامل مع أبنائهم عادة ما يساهمان في تكوين ذات سلبية تحكمها مظاهر الدونية والتبعية والفشل لدى هؤلاء.

- ثالث عنصر يستوجب التنبيه هو أن المراهقة عبارة عن مرحلة متميزة من حياة الإنسان تستدعي كامل الرعاية ولعناية من لدن الأسرة. فلكي يصبح المراهق إنساناً ناضجاً، إيجابياً في مواقفه وسوياً في شخصيته ومتوافقاً في علاقاته فلا بد من إحاطته بالرعاية العاطفية المطلوبة وبالتربية المعرفية اللازمة وبالمساعدة الاجتماعية الواجبة. فشعوره بالاطمئنان وإحساسه بالأمن ووعيه بمسؤولياته وحقوقه وواجباته, كلها عوامل تساعده على تكوين مفهوم ايجابي حول ذاته الشاملة وبالتالي تحقيق استقلاله الذاتي في تصرفاته واختياراته وأفعاله. ولن نبالغ في القول إذا ما سلمنا بأن الأسرة, وخاصة الوالدين, هي التي يجب أن تقوم بالدور الكبير والأساسي في تمكين المراهق من هذه العوامل عبر أساليبها التربوية المرنة المحكومة بمظاهر الرعاية العاطفية المطلوبة والتنشئة الاجتماعية المعقولة والمعاملة المعرفية المفيدة والتوجيه التربوي الهادف.

1-3: ارتفاع نسبة الذات الانفعالية السلبية:

يبدو من معطيات الجدول رقم (4) إن نسبة مفهوم الذات الانفعالية السلبية التي بلغت (57.6%) تتجاوز بصورة معبرة نسبة مفهوم الذات الانفعالية الايجابية والبالغة (42.4) لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين.

وإذا كان لهذه النتيجة تجد ما يؤيدها من دراسات كثيرة وفي مقدمتها دراسة أحمد أبو زيد (1976) وإبراهيم أحمد إبراهيم (1992) ودراسة كرياكو وبرات Kiryacou and Pratt (1985) التي تؤكد جميعها على أن مفهوم الذات الانفعالية غالباً ما يكون سلبياً لدى المراهق بفعل عدم توازنه الناتج عن حالات الإجهاد الانفعالي والتوتر. فإن تفسير مضمونها الذي ينص على ترجيح كفة مفهوم الذات

الانفعالية السلبية على كفة مفهوم الذات الانفعالية الايجابية لدى المراهق المغربي المتمدرس يستدعي استحضار مجموعة من العناصر والقرائن ذات العلاقة بهذا الترجيح وفي مقدمتها:

- أول عنصر يمكن التركيز عليه هنا هو أن مرد كون الذات الانفعالية السلبية تمثل جزء واضحاً من شخصية المراهق المغربي المتمدرس يكمن في طبيعة المثيرات الانفعالية التي يتعرض لها المراهق من خلال توجيه اللوم له وانتقاده أمام زملائه وأصدقائه بالإضافة إلى التغييرات التي تنتاب جسمه، فتؤدي إلى اضطراب السلوك لحضور الآخرين.
- ثاني عنصر يجب التأكيد علية في هذا النطاق هو أن المراهق لا يعرف الاستقرار النفسي، كما إنه سريع الإحراج ويعود ذلك إلى النظرة التي يفسر بها المواقف التي يواجهها في المجتمع والأسرة والمدرسة بشكل عام. فهو عادة ما ينتقد كل الأعراف الاجتماعية ويخضع أنواع السلوك لمعاييره ويترتب عن هذا كله مواجهة آرائه بالمعارضة من قبل أفراد أسرته،ومن قبل المجتمع كذلك(الجسماني،1970: 32).
- والعنصر الثالث هو أن المراهق متقلب في آرائه وأهوائه ونزعاته وذلك بسبب الإحباط الذي يتعرض له إذا ما قورن بالراشد، وهذا يعود في معظم الأحيان إلى أنه يبني آمالاً كبيرة قد لا تستند إلى الواقع وإنما إلى الخيال الجامح، وسرعان ما تتعرض صروحه الخيالية إلى نكسة نفسية لا يستطيع تحمل شدتها لقلة خبراته وتجاربه في الحياة.
- أما العنصر الرابع والذي يزيد في تأجيج انفعالات المراهق وشدتها, هو أن مرحلة المراهقة هي مرحلة يشتد فيها اهتمام الفرد بذاته ويزداد تأملها مما يساهم في زيادة الإحباط المتكرر وبهذا يتصور أن الحياة مليئة بالمتاعب المهيأة له وحده، وأن جميع أفراد المجتمع له بالمرصاد ولا أحد من الناس يهتم به وبرغباته.

- في حين نجد العنصر الخامس الذي يشير إلى أن خطورة الذات الانفعالية السلبية التي يعيشها المراهق تكمن في أنه لم يجد من يتفهمه ويرشده عن طريق تحليل مختلف المواقف الانفعالية التي يتعرض لها في حياته العامة. وهذا ما يساهم بتكوين اتجاهات سلبية نحو من حوله، ومن هنا تظهر أهمية الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للمراهقين في المدرسة، من أجل تفهم مشاكلهم وحاجاتهم الأساسية للنمو السليم في هذه المرحلة سعياً لإكسابهم مفهوماً إيجابياً نحو ذواتهم ونحو الأفراد الذين يحتكون بهم ويتفاعلون معهم داخل المجتمع.

1-4: ارتفاع نسبة الذات المدرسية السلبية:

يبدو من معطيات الجدول رقم(5) إن نسبة مفهوم الذات المدرسية السلبية التي بلغت (62.4) تتجاوز بصورة واضحة نسبة مفهوم الذات المدرسية الايجابية والبالغة (37.6%) لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين.

وإذا كان لهذه النتيجة ما يدعمها من دراسات كثيرة في مقدمتها دراسات محمد صالح برقاوي (1971) وعلي الحوات (1980) ومنذر الضامن (1984) وأحمد أوزي ومحمد الدريج (1984) ومحمد أحمد سلامه (1989) وكوجلر Kogler(1974) وداون هاملتون Dawn Hamilton(2001).

وتؤكد جميع تلك الدراسات على أن مفهوم الذات المدرسية يتسم في أغلب الأحيان بالسلبية لدى المراهق بفعل المشكلات المدرسية التي يتعرض لها والغياب والهروب من المدرسة وعدم تفهم بعض الأساتذة والإدارة المدرسية لهذه المرحلة المتميزة التي يمر بها مما يؤثر سلباً على تحصيله الدراسي.

وكبعد تفسيري لهذه النتيجة يمكن الإشارة إلى أن اندماج المراهق في الوسط المدرسي الجديد وانخراطه في هذا الوسط يستدعي منه ابتكار أساليب جديدة في التكيف، قد تختلف عن الأساليب التي كان يواجه بها مختلف المؤسسات التي كان ينتمي إليها فيما سبق ذلك أن مؤسسة التعليم الإعدادي أو الثانوي الذي أصبح عضو

فيها تتكون من مجموعة من البنيات الاجتماعية ذات تنظيم مدرسي خاص يختلف عن لتنظيمات الاجتماعية لرياض الأطفال والمدارس الابتدائية, الشيء الذي لم يتعود عليه, مما يقتضي منه أساليب جديدة في التكيف كثيراً ما ترهقه وتؤثر على إيقاعه واستجاباته الدراسية.

والواقع أن طبيعة هذه العلاقة التي يكونها المراهق مع هذا الوسط المدرسي الجديد, عادة ما يكون لها تأثير كبير في تحديد ذاته المدرسية و انعكاس قوي في بلورة شخصيته وتكوينها, هذا فضلاً عن أن هذه الشخصية تتعرض لاختبارات توافقية كلما تعرضت لموقف مواجهة جديدة لبنية من بنى البيئة المدرسية.

إن المجال المدرسي الجديد للمراهق يشكل أرضية مخيفة فقد تعود في مرحلة الطفولة على قرب المدرسة من بيته والتعامل مع معلم واحد أو اثنين فقط في حين نجد تعدد المدرسين وتعددت المواد المعرفية تتطلب جهداً فكرياً أكبر.

إن هذه المعطيات لها تأثير قوي ومباشر على شخصية المراهق ومردوده الدراسي، لذلك فإن الأمر يتطلب تزويده بالكفاءات المعرفية والمهارات الفكرية المتمثلة خاصة في طرق التفكير المنطقي ومناهج البحث العلمي لمواجهة المشاكل والصعوبات إذ على المقررات والبرامج الدراسية أن تكسب التلاميذ الاتجاه الايجابي نحو العلم ونحو الأساليب الموضوعية في مواجهة مشاكل الحياة وتسليحهم بالفكر التربوي المناسب (صالح، 1972: 24).

1-5: ارتفاع نسبة الذات الاجتماعية السلبية:

يتضح من معطيات الجدول رقم (6) أن نسبة مفهوم الذات الاجتماعية السلبية قد بلغت (62.1) في حين أن نسبة مفهوم الذات الاجتماعية الايجابية لم تتجاوز (37.9%) لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين. وإذ كان لهذه النتيجة ما يؤيدها من نتائج في دراسات كثيرة في مقدمتها دراسة محمد صالح برقاوي (1971) وأحمد

أوزي (1980) وأحمد أوزي ومحمد الدريج (1984) ومنذر الضامن (1984) ومحمد أحمد سلامة (1981).

حيث تؤكد جميعها على أن مفهوم الذات الاجتماعية غالباً ما يكون سلبياً لدى المراهق وذلك بفعل التنشئة الاجتماعية المحكومة بشيوع المشكلات السلوكية والاجتماعية، وتختلف بذلك عن نتائج دراسات أخرى وخاصة دراسات حامد عبد السلام زهران (1967) ودراسة إبراهيم أحد أبو زيد (1976) التي أشارت إلى أن المراهق السوي عند تفاعله مع الآخرين وتنوع نشاطاته يكون ذات اجتماعية ايجابية.

وكبعد تفسيري لهذه النتيجة يمكن الإشارة إلى أن للبيئة الأسرية دوراً أساسياً ومهماً في تكوين شخصية سوية على عكس البيئة الأسرية التي يكثر فيه الخصام والعلاقات المتوترة. ولهذا فإن السنوات الواقعة بين الثالثة عشرة والثامنة عشرة هي في الغالب من أصعب السنوات من حيث العلاقات الشخصية في البيت كما أن موقف المراهق من أسرته وخاصة موقفه من والديه يؤثر تأثيراً بالغاً في سلوكه المستقبلي بالإضافة إلى العلاقات بين الأخوة والأخوات القائمة على التنافس الشديد (دسوقي، 1979).

إن التربية الأسرية الخاطئة وخاصة الصادرة من الوالدين تترك آثارها السلبية على شخصية المراهق وتؤثر سلباً في ذاته الاجتماعية وتكيفه الشخصي. وهذا ما يسبب له الكثير من أشكال الإحباط والقلق ويدفع إلى سوء التكيف وعدم التمتع بالصحة النفسية السليمة, أما البيئة المدرسية فلها تأثيرها الواضح أيضاً في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته وعن الآخرين. فنتائج العمل المدرسي تؤثر على سلوك المراهق وتجعله يشعر بالاعتزاز بنمو قدراته ومهاراته كما تخلق عنده الخجل من نفسه ومن الآخرين عندما يعجز عن استغلال فرص العمل المتاحة له, خاصة عندما لا يجد أن هذه المواضيع تتلاءم مع قابليته (أدولم دوريس,1994) وأسلوب مدرسيه هو أسلوب المدرسين المسيطرين المتسلطين في حين نرى أن

للأقران في مرحلة المراهقة تأثيراً كبيراً أيضاً على سلوك بعضهم خاصة عندما تضعف الروابط بينهم وبين أسرهم، مما يجعلهم أكثر اعتماداً على الأقران في تفهم مشكلاتهم من الوالدين الذين يختلفون معهم حول بعض القضايا بالإضافة إلى أنهم يجدون الراحة في الاجتماع مع بعضهم ممن يتعرضون لنفس التغييرات الفسيولوجية والسيكولوجية. واستناداً إلى ذلك فإن المراهق يكون بحاجة إلى إشباع حاجاته بعد أن أصبحت جماعة الأسرة غير مشبعه لهذه الحاجات ويجد في جماعة الأقران من يوفر له هذا الإشباع والأمن والاستقلال وتنقذه من التناقض النفسي والاجتماعي المحيط به. ولهذا نجد أن التحول من صحبة أفراد الأسرة إلى صحبة الأقران سمة مميزة للمراهق, إذ من النادر أن يوجد مراهق بدون جماعة أقران وأن المراهق الذي لا يجد من أسرته إلا التجاهل قد يزداد تأثره بجماعة الأقران عن تأثره بالوالدين. لذلك على الوالدين أن يهتما بالمراهق ويعملان على تفهمه ويحرصان على مساعدته حتى يصبح تأثيرهما أكثر من تأثير الأقران (أحمد عبد العزيز سلامه، 1986).

1-6: انخفاض نسبة الذات الجسدية السلبية:

يتضح من معطيات الجدول رقم (7) أن نسبة مفهوم الذات الجسدية السلبية قد بلغت (37.1%) في حين بلغت نسبة مفهوم الذات الجسدية الايجابية (62.9%) لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين وإذا كانت لهذه النتيجة ما يؤيدها في نتائج عدد من الدراسات وفي مقدمتها دراسة ليكير L'Ecuyer(1978) وكاترونا Cutrona (1987) ودراسة هاشمي علوي (1991) التي تؤكد جميعها على أن مفهوم الذات الجسدية غالباً ما يكون ايجابياً لدى المراهق وذلك بفعل المساندة النفسية الاجتماعية بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من المراهقين تتحدث عن جسدها بصورة صريحة نتيجة وعيهم بصورتهم الجسمية، ومن جهة ثانية تختلف عن نتائج دراسات أخرى وخاصة دراسة كوبر دافيد سون Cooper and Davidson (1982) ودراسة كرياكو وبرات Kiryacou and Pratt (1985) التي تجمع كلها على أن مفهوم

الذات الجسدية غالباً ما يكون سلبياً ويرتبط ذلك بالضغوط والأمراض النفسية والجسمية.

والحقيقة أن ترجيح كفة مفهوم الذات الجسدية الايجابية على كفة مفهوم الذات الجسدية السلبية يجعلنا نتحقق من أن التغييرات الجسمية السريع والعميقة التي تنتاب المراهق في ظرف زمني وجيز قد تجعل انتباهه يتحول من العالم الخارجي إلى ملاحظة ذاته وتأملها ليصبح قادراً على إدرك هذا التغيير في سلوكه وفي شخصيته من خلال علاقاته وتفاعله مع الآخرين فهذا التغيير الذي لحق بمختلف جوانب جسمه يستقطب اهتمامه إلى درجة تجعله يركز عليه الانتباه مما يجعله يقضي ساعات طويلة أمام المرآة يتطلع إلى ملامحه متفحصاً لهذه التغييرات الجديدة في جسمه من أجل إضفاء القيمة الايجابية على ذاته بعد أن كان في مرحلة الطفولة مهملاً للباسه ونظافة جسمه إلى شخص يجعل الاهتمام بهذه الجوانب في المقام الأول, وذلك بعد اكتشافه ما يقوم به جسمه من دور في إثبات الذات وتأكيدها أمام الآخرين فالشعر والوجه والأظافر واللباس تغدو هاجس اهتمامه الأساسي بالإضافة إلى ذلك فهو لا يتوانى لحظة واحدة في ممارسة أي نوع من أنواع الرياضة التي يعتقد أن لها علاقة بذاته وتحقيق وجودها عند التفاعل مع الآخرين وبخاصة لدى أفراد الجنس الآخر.... وهذا يعني أنه يمتلك معلومات ومعرفة بالتغييرات الجسمية والفسيولوجية التي تحصل في هذه المرحلة من مراحل الحياة ليتم قبولها بشكل معقول دون أن يتفاجأ بها ويعتبرها أمام الآخرين.

1-7: ارتفاع نسبة الذات المستقبلية السلبية:

يبدو من معطيات الجدول رقم (8) أن نسبة مفهوم الذات المستقبلية السلبية التي بلغت (87.1%) تتجاوز بصورة معبّرة نسبة مفهوم الذات المستقبلية الايجابية البالغة (12.9%) لدى المراهقين المغاربة المتمدرسين. وإذا كان لهذه النتيجة ما

يؤيدها من الدراسات كثيرة يأتي في مقدمتها دراسة واسكلر [*] Wascler (1979) وشوقي وآخرون (1997) التي تؤكد جميعها على أن مفهوم الذات المستقبلية يكون في معظم الأحيان سلبياً لدى المراهق وذلك لأن المواجهة للذات المستقبلية ومستوى الطموح أمر معقد نتيجة التفاعلات اليومية والآفاق المستقبلية الأخرى, ودراسة حامد عبد السلام زهران(1967) ودراسة أحمد أوزي (1980) التي أشارت إلى أن الذات الجسدية الايجابية تزداد نسبتها عند ارتباطها بالذات الشاملة.

ولتفسير هذه النتيجة نشير إلى أن البعد الزمني للمجال الحيوي للشخص يتعرض في مرحلة المراهقة لتغيرات عميقة نتيجة تغيير الطريقة التي ينظر بها المراهق إلى المستقبل ويتسع البعد الزمني للمجال الزمني فبعد أن كان يحسب أهدافه بالأيام والأسابيع والشهور, أصبح يحسب هذه الأهداف حسب السنين المقبلة بالإضافة إلى ذلك أصبح يميز بشكل واضح بين مستويات الأهداف الواقعية والأهداف المثالية رغم أن التخيل عنده يتسم بالتنوع والغموض.

فالمراهق يقفز بتخيلاته فوق حواجز الزمان والمكان فيستضيء بنور الأمل لينطلق نحو تجريب إمكانياته والتحقق منها في إطار الدور الذي يلعبه. وهذا ما يساعده على التأكد من الدور الذي سيقوم به مستقبلاً فهو طموح لأنه يلاحظ نتائج فعله في جماله الحيوي ويكشف الخطاء ويصححه بنفسه.

كما تتوجه الذات المستقبلية لدى المراهق بالتفكير في الاستقلال المادي عن أسرته مما يشعره بالحاجة الماسة إلى مهنة يبني عليها مستقبل حياته فإذا استطاع التوجه نحو اختيار مهنة على أساس مرض فإن ذلك سيساعده على التوافق الصحيح مع المجتمع الذي يعيش فيه (الزعبي، 1996: 165) ولكن في مجتمع اليوم يزداد الأمر تعقيداً مع تعقد المجتمع وازدياد تخصصه وتوجهه أكثر نحو

---

[*] (Wascler, 1979) تم الإطلاع على هذا المصدر من د.صلاح مرحاب: سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح – رسالة دكتوراه، مصر، 1989، ص122.

التكنولوجيا الأمر الذي نتج عنه الكثير من الأعمال المتخصصة ويساهم بالتالي في عرقلة الخطط المستقبلية للمراهق مما يؤدي به إلى تكوين ذات مستقبلية سلبية.

1-8: ارتفاع مستوى الضغوط عند الذكور:

يبدو من معطيات الجدول رقم (9) أن متوسط مستوى الضغوط عند المراهقين الذكور بلغ (152.22) في حين تحدد عند المراهقات الإناث في (143.32). وبهذا نجد أن مستوى الفرق في الضغوط هو لصالح المراهقين الذكور. وهو فرق جوهري يحظى من حيث قيمة نسبته الحرجة البالغة (4.04) بدلالة إحصائية مؤكدة عند (0.01). وإذا كانت لهذه النتيجة ما يؤيدها من نتائج في دراسات كثيرة وفي مقدمتها دراسات محمد صالح برقاوي (1971) وكرياكو وبرات Kiryacou and Pratt (1985) وتورنير Turner(1990) وهاشمي(1991) التي توصلت جميعها إلى أن مستوى الضغوط لدى الذكور والإناث مرتفع ولكن عند المقارنة بين المستويات ظهر أن مستوى الضغوط لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث لوجود الإحباط وضعف مصدر المساندة بالإضافة إلى البحث عن محددات الهوية الذي يساهم بزيادة الضغوط. من جهة ثانية تختلف عن نتائج دراسات أخرى وخاصة دراسة إبراهيم يعقوب(1982) ودراسة أحمد أوزي، ومحمد الدريج (1984) ومحمد سلامة (1989) التي أكدت على ارتفاع مستوى الضغوط عن الذكور والإناث بشكل عام ولا توجد فروق بين الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء أن الضغوط هي ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يختبرها الإنسان في مواقف وأوقات مختلفة تتطلب منه توافق أو إعادة توافق مع البيئة(بلقيس جباري, 1998). وهذه الظاهرة شأنها شأن الظواهر النفسية كالصراع والإحباط وغيرها تعد من طبيعة الوجود الإنساني وهذا ما يستدعي الحاجة إلى إحداث الاتزان والتكيف والوصول إلى درجة من الاستقرار الذي بدوره يمكن الفرد من التعامل مع هذه الضغوط والقدرة مواجهتها. ففي حالة استمرار تعرض المراهق للضغوط في البيئة الداخلية والخارجية مع فشل التعامل

معها فإن ذلك يسبب له الإعياء والتعب الشديد والإجهاد العصبي لذلك امتدت الاهتمامات إلى نوعية هذه الضغوط والمواقف الضاغطة للتقليل من شدتها أملاً في الحصول على مستوى مقبول من الاتزان النفسي. وبالرجوع إلى دراسة (دافيدوف, 1983: 619) نؤكد بأن الإحصائيات الحديثة تنص على أن (80%)[*] من أمراض العصر بدايتها الضغوط النفسية إلا أن هناك تبايناً في مستوى هذه الضغوط وهذا يعتمد على ثقة المراهق بنفسه والروابط الاجتماعية والأسرية والقيم والعادات التي تربط بالآخرين وخاصة في مرحلة المراهقة ولزيادة مستوى الضغوط عند الذكور مع وجود مع وجود ضغوط مختلفة عند الإناث (سببه القيود الاجتماعية التي تعرقل المساعي نحو تحقيق الهدف وإشباع الرغبة فالعلاقات الكثيرة للمراهقين الذكور ومستويات مطامحهم والاتكال على المجتمع أكثر من الإناث يساهم بارتفاع هذه النسبة مقارنة بالإناث اللاتي يتعرضن إلى قلة العلاقات الاجتماعية وقلة الاتكال على المجتمع والارتباط بقيم معينة داخل الأسرة تختلف عن الجنس الآخر مما يجعل ضغوطها محدودة وتصبح الأسرة في كثير من الأحيان هو إطارها ومجالها المتوفر للحركة والتصرف عكس المراهق الذكر الذي يصبح في أكثر الأحيان إطاره الأكثر حركة خارج البيت مما يجعل ضغوطه المتمثلة بالإقران الكثيرين والعلاقات الاجتماعية الكثيرة.

1-9: اختلاف استراتيجيات مواجهة الضغوط حسب متغير الجنس:

يبدو من معطيات الجدول رقم (10) أن أهم استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يوظفها المراهقون الذكور تختلف بصورة واضحة عن أهم الاستراتيجيات التي تعتمدها المراهقات (الإناث) حيث نجد أن من استراتيجيات المراهقين الذكور ما يتسم بمواقف الاستسلام (أترك الأمر وأتحمله, أدخن أحياناً) والنسيان (أحاول النسيان) والترفيه (أستمع للموسيقى, أخرج مع الأصدقاء) في حين نجد أن من

(*) تم الحصول على هذه الإحصائية من دراسة أحمد العزي (1996) التوافق وعلاقته بالضغوط والاضطرابات السايكوسوماتية: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة صنعاء.

استراتيجيات المراهقات الإناث ما يتسم بمواقف السند والمساعدة (أستشير من حولي) والتنفيس (أحاول البكاء, أستخدم الأقراص المهدئة) والتفكير المنطقي (أحاول البحث عن السبب). ويمكن القول أن اختلاف هذه الاستراتيجيات في مواجهة الضغوط يكمن في اختلاف الضغوط بين الذكور والإناث وبالتالي اختلفت هذه الاستراتيجيات باستخدام طرق ووسائل يلجأ إليها كل جنس لدرء مخاطر الضغوط التي يواجهها يومياً حسب الخبرات والمواقف بالإضافة إلى تباين أحداث الحياة نفسها والعادات والتقاليد التي تفرض نفسها عامة على الفرد والجماعة وكل حسب جنسه وأن أي تجاوز يؤدي إلى الإدانة والسخط من قبل المجتمع. وبما أن الإناث يمثلنّ جزء من المجتمع ويتعرضنّ لضغوط مختلفة تؤثر على توافقهنّ بحيث يصبح استخدام استراتيجيات معينة لمواجهة هذه الضغوط وفقاً لعادات المجتمع وقيمه.

1-10: اختلاف الضغوط حسب متغير التمدرس:

يبدو من معطيات الجدول رقم (11) أن متوسط مستوى الضغوط عند مراهقي التعليم الإعدادي (150.69) يتجاوز متوسط مستوى الضغوط عند مراهقي التعليم الثانوي (144.70). وبهذا نجد أن مستوى الفرق في الضغوط لصالح مراهقي التعليم الإعدادي وهو فرق جوهري يحظى من حيث قيمة نسبته الحرجة البالغة (2.60) بدلالة إحصائية مؤكدة عند (0.01). وإذا كانت لهذه النتيجة ما يؤيدها من نتائج في دراسات كثيرة وفي مقدمتها دراسات محمود عطا محمود (1985) وجابر عبد الحميد وآخرون (1967) وكامل علوان الزبيدي (1993) التي أشارت جميعها إلى أن مستوى الضغوط لدى المراهقين في المرحلة الإعدادية يختلف عن نظيره في المرحلة الثانوية وذلك لاختلاف المستوى التعليمي والمشكلات والضغوط المرتبطة بالتكيف الاجتماعي بالإضافة إلى اختلاف المستوى الثقافي والنظرة إلى المستقبل, ومن جهة أخرى تختلف عن نتائج دراسات أخرى وخاصة دراسات إبراهيم يعقوب (1982) ودراسة خالد الطحان (1972) التي

أشارت إلى عدم وجود فروق في الضغوط وخاصة عندما تقوم المدرسة بتقديم النصح والإرشاد لجميع المستويات.

ونستطيع تفسير هذه النتيجة بالتأكيد على أن المؤسسات التربوية والتعليمية لازالت لم تنفض عنها غبار الماضي لتواجه عصر التغير ولتصبح أداة فعاله لتخريج أجيال قادرة على مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة ومشكلات المستقبل. فالتعليم الإعدادي والثانوي يعاني من قصور في مجال الأهداف وهذا بدوره يؤدي إلى فشل المراهق في تحقيق أهدافه وإرضائها مما يسبب أضراراً في عدم قدرته على التكيف بطريقة صحيحة ومن ثم بقائه بعيداً عن الواقع وقد ينتهي به الأمر إلى الانهيار وذلك لأن المشكلات التي تواجهه كثيرة ومتنوعة وتختلف باختلاف المستوى التعليمي والظروف النفسية وبالتالي تؤدي به إلى الفشل الدراسي علماً أن العصر الحالي لم تعد فيه مؤسسات التعليم قادرة على تقديم المعرفة والرعاية والتربية اللازمة وذلك نتيجة ما يتميز هذا العصر من ثورات معرفية في مجالات التكنولوجيا الرقمية والمعلوميات ووسائل الاتصال بالإضافة إلى ما أصبح ينفرد به كذلك من مطالب فردية واجتماعية مع العلم بأن فئة المراهقين تشكل الفئة الأكثر تعرضاً لهذه التغيرات والمشاكل الجديدة (حوامدة، 1991) فلم يعد بوسع البيت والمدرسة لوحدهما توجيه وتربية المراهقين والشباب وإشباع حاجاتهم وتوفير الفرص المناسبة لهم, لذلك من الضروري الاهتمام بمشكلات المراهقين حسب مستوياتهم التعليمية في التمدرس ومن قبل مختلف المؤسسات المسؤوله عنهم.

11-1: اختلاف استراتيجيات مواجهة الضغوط حسب متغير التمدرس:

يبدو من معطيات الجدول رقم (12) أن الاستراتيجيات التي يعتمدها المراهقون المغاربة المتمدرسون في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها تختلف باختلاف المستوى الدراسي. فإذا كانت استراتيجيات مراهقي المستوى الإعدادي تتمثل على التوالي في الهروب والانسحاب(ابتعد عن الدراسة) وفي المؤانسة والتفاعل مع الآخرين(استشير أصدقائي, أعمل ضمن مجموعة, أخرج مع

الأصدقاء) وفي التفكير المنطقي والمستقبلي (أتوجه إلى عمل نافع ومنتج) فإن استراتيجيات مراهقي المستوى الثانوي تتجلى على التوالي في الهروب والتعويض (أهرب من المشاكل, أتوجه إلى الانترنت مع الدردشة) وفي الصمود والمواجهة (أحاول فرض سيطرتي) وفي الانعزال (أحاول البقاء وحيداً) وأخيراً في المعالجة (أستشير معالج أو طبيب نفساني) يمكن القول أن اختلاف الضغوط حسب متغير التمدرس جعل كل مستوى تعليمي يعطي استراتيجيات خاصة به وذلك من خلال عدم توفر الوقت الكافي لجميع المستويات أمر صعب وليس سهلاً ولكن رغم ذلك فإن على الأجهزة التربوية والإدارية أن تقدم لأبنائها وجهات نظر على غيرها لمستوى تعليمي دون آخر لأن الهدف هو تهذيب النفس وتنمية الشخصية وفتح العقل وتدريبه على المرونة الفكرية (حلمي، 1973).

1-12: عدم اختلاف مفهوم الذات الشاملة حسب متغير التمدرس:

يبدو من الجدول رقم (13) الذي يبدو من الملاحظة الأولية لصالح مراهقي التعليم الثانوي بمتوسط قيمته (3.16) في مقابل (2.95) لمراهقي التعليم الإعدادي هو فرق لا يحظى من حيث قيمته (ن.ح.=0.11) بأية دلاله إحصائية مؤكدة الأمر الذي يسمح بالقول بعدم وجود اختلاف في مفهوم الذات الشاملة حسب متغير التمدرس. وإذا كانت لهذه النتيجة ما يؤكدها من دراسات كثيرة وفي مقدمتها دراسة جابر عبد الحميد وآخرون (1976) وخالد الطحان (1972) ونجيب اسكندر وعبد الجليل الزوبعي(1972) وإبراهيم يعقوب (1982) ومحمود محمد عطا (1985) وكامل علوان الزبيدي (1993) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق واختلافات في مفهوم الذات الشاملة التي تعزى للمستوى التعليمي، وفسرت نتائجها على أساس التجانس الثقافي والنظرة إلى المستقبل مع تقديم التوجيه والإرشاد والنصح في المدرسة، فإن تفسير هذه النتيجة يستوجب الإشارة إلى أن المراهقين في شتى المستويات التعليمية يواجهون مشكلات وضغوط تعتبر جزءاً من حقيقة تكوينهم النفسي والاجتماعي الجديد والذي يسمى مفهوم الذات وهي جوانب جديرة

بالاهتمام ليكملوا نموهم ويأخذوا دورهم في الحياة كما ينبغي, ولكن رغم ذلك علينا إيجاد صيغة فعالة تساعد على تكوين مفاهيم ايجابية للذات من خلال استعراض المواقف والخبرات التي يمر بها الطلبة المراهقون أثناء وجودهم في المدرسة وكيف يكتسب هؤلاء مفاهيم عن الذات تتراوح بين الإيجابية والسلبية. فالطالب المواظب الذي يحقق درجات مرتفعة في التحصيل ويتجاوب مع المدرسين ويتلقى الشكر والتقدير والثناء على الدوام, وما يتبع ذلك من ثقة بالنفس وشعور بالكفاءة تنمو عنده اتجاهات ايجابية عن مفهوم الذات في حين يعبر الفشل المدرسي عن خبرات مؤلمة تشعر المراهق بالعجز وعدم الكفاءة وبالتالي يساعد ذلك على تنمية مفاهيم سلبية عن الذات، وبهذا نستطيع القول إن عادات الدراسة التي تبتدئ في انتظام وجدية ومثابرة الطلبة تترك انطباعاً جيداً في أذهان المدرسين، فتنمو توقعات طيبة عن هؤلاء وبالتالي تحقق للطلبة مفهوم ذات شاملة إيجابية وهذا ما توصلت إلية دراستنا الحالية.

1-13: عدم اختلاف حجم الضغوط حسب المستوى الاقتصادي:

يبدو من معطيات الجدول رقم (14) أن مستوى الفرق بين متوسطي المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة (147.47) وأمثالهم المنحدرين من أوساط اجتماعية ثرية (147.64) لا يحظى من حيث قيمة نسبته الحرجة التي بلغت (0.07) بأية دلالة إحصائية مؤكدة عند أي حد من حدود الثقة والشك, وإذا كانت لهذه النتيجة ما يؤكدها من دراسات كثيرة وفي مقدمتها دراسة جابر عبد الحميد وآخرون (1967) وخالد الطحان (1972) ودراسة كوبر دافيدسون Cooper and Davidson(1982) ودراسة كامل علوان الزبيدي (1993) التي تؤكد على عدم وجود فروق في حجم الضغوط حسب المستوى الاقتصادي،وذلك لكون أن معظم الذات الشاملة هي ايجابية في جميع المستويات التعليمية وهذا يعني أن هناك توجيهاً وإرشاداً في المدرسة أينما كانت ومن جهة أخرى تختلف هذه النتيجة عن نتائج الدراسة التي أنجزها عبد علي الجسماني (1994) التي أشارت إلى وجود اختلاف

في حجم الضغوط تعزى إلى المستوى الاقتصادي إذ أن المستوى الاقتصادي المنخفض ساهم في زيادة الضغوط التي يتعرض لها المراهق, ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية بأن السلوك الاجتماعي وفق المستوى الاقتصادي عند الفرد عملية مستمرة ومتطورة وأن مدى نجاح المراهق في التوافق مع المواقف الاجتماعية الجديدة يعتمد على خبراته الاجتماعية الأولى وما كونه من اتجاهات نتيجة هذه الخبرات ولهذا تزداد أهمية العلاقات الاجتماعية في جميع المستويات الاقتصادية, وما يزيد هذه العلاقات هو وجوده في المدرسة وتوحده مع أقرانه حيث يكون تأثيرهم عليه كبيراً وأن ما يسعد المراهق هو القبول الاجتماعي إذ يشعر نتيجة لذلك بالراحة والطمأنينة. كما إن العلاقات الاجتماعية التي يكونها المراهق وفق المستوى الاقتصادي عند الفرد تكون كبيرة ومتشعبة وبهذا فهو يحرص على توسيع دائرة علاقاته الاجتماعية وهذا ما يجعله يتفاعل مع جميع المستويات الاقتصادية مما يؤدي إلى عدم وجود اختلاف في حجم الضغوط تعزى إلى المستوى الاقتصادي وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية.

1-14: اختلاف استراتيجيات مواجهة الضغوط حسب المستوى الاقتصادي:

يتضح من الجدول رقم (15) أن الاستراتيجيات التي يعتمدها المراهقون المغاربة المتمدرسون في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها تتباين إلى حد كبير تبعاً للمستوى الاقتصادي. فإذا كانت استراتيجيات المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة تتراوح بين الاستسلام (أترك الأمر وأتحمله) والانعزال (أحاول البقاء وحيداً) وطلب المساعدة(أطلب مساعدة الآخرين) والتفكير المنطقي (أحاول تركيز تفكيري للبحث عن أسباب الفشل) والطموح المتواضع(البحث عن فرص للعمل، الطموح الدراسي المتواضع، ثم رفض العلاج (عدم استشارة المعالج النفسي) فإن استراتيجيات المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية غنية تتراوح بين الاستشارة وطلب المساعدة (أستشير من حولي, أستشير المعالج النفسي,أطلب مساعدة الأهل ومن حولي في البيت) والترفية والتنفيس (أتوجه إلى المعلوميات,

أشتري الكماليات وأقوم بنزهات متعددة) والتركيز والطموح (أتفرغ للدراسة ومحاولة النجاح,الطموح الدراسي العالي).

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التأكيد على أن العائلة الغنية والميسورة توفر متطلبات كثيرة لأبنائها بما يواكب التطور التكنولوجي وبهذا نجد المراهق يسيطر على بعض ضغوطه بتوفير الأسرة له معظم الجوانب المادية في حين نجد الحاجة المادية واضحة عند مراهقي المستوى الاقتصادي المنخفض وأن تشابه الضغوط مع مراهقي المستوى الاقتصادي العالي إلا أنه اختلفت التبريرات نتيجة الحاجة المادية مما يدفع مراهق المستوى الاقتصادي المنخفض باللجوء أحياناً إلى العمل بجانب الدراسة من أجل إشباع حاجاته وهنا قد يجد صعوبة تواجهه بعدم التوفيق بين الدراسة والعمل مما يستخدم استراتيجيات مختلفة عن زميله المراهق الذي يعيش في مستوى اقتصادي عالي.

1-15: عدم اختلاف مفهوم الذات حسب المستوى الاقتصادي:

يبدو من معطيات الجدول رقم (16) أن مستوى الفروق بين متوسطي المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة والمراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية غنية لا يحظى من قيمة نسبته الحرجة التي بلغت (0.21) بالدلالة الإحصائية المطلوبة الأمر الذي يعني أن مفهوم الذات الشاملة لا يتأثر بالضرورة بمستوى المراهقين الاقتصادي الأمر الذي يوصلنا إلى عدم وجود اختلاف في مفهوم الذات الشاملة حسب متغير المستوى الاقتصادي وإذا كانت لهذه النتيجة ما يؤكدها من الدراسات وفي مقدمتها دراسة جابر عبد الحميد وآخرين (1967) وخالد الطحان (1972) التي أشارت إلى تشابه مفهوم الذات في جميع المستويات الاقتصادية وذلك حسب توسيع دائرة العلاقات الاجتماعية للمراهق الذي اتسم بتشعب تلك العلاقات مع تقديم الإرشاد والتوجيه الملائم في المدرسة ومن جهة أخرى ما يناقضها في دراسة عبد علي الجسماني (1994) التي أقرت بوجود فروق في مفهوم الذات حسب المستوى الاقتصادي أي أن اختلاف المناطق السكنية

والدخل العائلي يؤدي إلى اختلاف هذا المفهوم. ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها بالتأكيد على أن الضغوط التي يواجهها المراهق في جميع المستويات الاقتصادية متشابهة وبالتالي يؤدي ذلك إلى تكوين مفهوم ذات متشابهة ولكن رغم ذلك فإن المجتمعات تسعى للارتفاع بالمستوى الاقتصادي لكي تقلل من حجم الضغوط والمشكلات وبالتالي تكوين مفهوم ذات شاملة ايجابية في جميع المستويات الاقتصادية, بحيث أنه كلما قلت الفوارق في المستوى الاقتصادي والاجتماعي يكون الاتجاه نحو بناء مفهوم الذات الايجابية هو الأكثر شيوعاً وخاصة عند المراهقين وهذا ما تهدف إليه الشعوب التي تريد أن تقود أبنائها إلى مستوى يتواكب مع التطور التكنولوجي الهائل ويواجه تحديات التطور من خلال التسلح بالعلم وبناء شخصية ذات مفهوم ايجابي حتى يصبح المجتمع في سلم المجتمعات المتطورة.

ثانياً: مصداقية فرضيات البحث وحدود دلالتها:

1- إن الفرضية الأولى من هذا البحث والتي تنص على أن المراهق المغربي المتمدرس يواجه ضغوطاً كبيرة تؤثر سلباً في مفهوم الذات لديه وفي أنشطته الانفعالية والتربوية والاجتماعية والجسمية والمستقبلية, يمكن تبرير مصداقية مضمونها واختيار حدود دلالتها باعتماد الوقائع التالية:

- بالرجوع إلى الجدول رقم(2) نجد أن نسبة الضغوط تتراوح بين (88%و58.8%) الأمر الذي يعني أن الشطر الأول من هذه الفرضية والذي يركز على أنواع الضغوط التي يواجهها المراهق المغربي المتمدرس جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.
- بالرجوع إلى الجدول رقم(3) والأشكال المصاحبة له(6,5) نجد أن عدد عناصر العينة الذين أبانوا عن ذات شاملة سلبية(114) مراهق وبنسبة(67%) في حين أن عدد عناصر العينة الذين أبانوا عن ذات شاملة ايجابية(56) مراهق وبنسبة(33%) الأمر الذي يعني أن الشطر الثاني من هذه الفرضية والمتعلقة بمفهوم الذات الشاملة السلبية جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.

- بالرجوع إلى جدول رقم(4) والأشكال المصاحبة له(7,8) نجد أن عدد المراهقين الذين أظهروا عن ذات انفعالية سلبية(98) مراهق وبنسبة(58%) يتجاوز عدد الذين أبانوا عن ذات انفعالية ايجابية(72) مراهق وبنسبة(42%) الأمر يعني أن الشطر الثالث من هذه الفرضية والمتعلقة بمفهوم الذات الانفعالية(النفسية) السلبي جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.
- بالرجوع إلى جدول رقم(5) والأشكال المصاحبة له(9,10) نجد أن عدد المراهقين الذين أبانوا عن ذات مدرسية سلبية(106) بنسبة(62%) يتجاوز بكثير عدد من المراهقين الذين أبانوا عن ذات مدرسية ايجابية(64) بنسبة(37%) الأمر الذي يعني أن الشطر الرابع من هذه الفرضية والمتعلق بمفهوم الذات المدرسية السلبية جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.
- بالرجوع إلى جدول رقم(6) والأشكال المصاحبة(11,12) نجد أن عدد المراهقين الذين أبانوا عن ذات اجتماعية سلبية (105) بنسبة(62%) مقابل نسبة منخفضة تتميز بذات اجتماعية ايجابية(65) مراهق بنسبة(38%) تقريباً الأمر الذي يعني أن الشطر الخامس المتعلق بالذات الاجتماعية السلبية جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.
- بالرجوع إلى جدول رقم(7) والأشكال المصاحبة(13,14) نجد أن عدد المراهقين الذين أبانوا عن ذات جسدية سلبية(63) بنسبة(37%) في حين نجد أن عدد المراهقين الذين أبانوا عن ذات جسدية ايجابية(107) بنسبة(63%) الأمر الذي يعني أن الشطر السادس المتعلق بالذات الجسدية السلبية جاء غير مؤكد الدلالة والمصداقية.
- بالرجوع إلى جدول رقم(8) الأشكال المصاحبة له(15,16) نجد أن عدد المراهقين الذين أبانوا عن ذات مستقبلية سلبية(148) بنسبة(87%) في حين أن عدد المراهقين الذين أبانوا عن ذات مستقبلية ايجابية(22) بنسبة(13%) الأمر

الذي يعني أن لشطر السابع والمتعلق بالذات المستقبلية السلبية جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.

2- إن الفرضية الثانية من هذا البحث والتي تنص على أن ضغوط المراهقين المغاربة المتمدرسين تختلف باختلاف جنسهم بحيث أن ضغوط المراهقات وإستراتيجيات مواجهتهن لها تختلف عن ضغوط المراهقين وإستراتيجيات مجابهتهم لهذه الأخيرة, يمكن تبرير مصداقية مضمونها واختبار حدود دلالتها باعتماد الوقائع التالية:

- بالرجوع إلى جدول رقم(9) والشكل رقم(17) نجد أن هناك فروق في حجم الضغط لصالح المراهقين الذكور حيث بلغ متوسط الذكور (152.22) في حين أن متوسط المراهقات بلغ(143.32) وهو فرق جوهري يحظى بنسبة حرجة(4.04) بدلالة إحصائية مؤكدة (0.01) الأمر الذي يعني أن الشطر الأول من هذه الفرضية والمتعلق باختلاف حجم الضغوط حسب الجنس جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.
- بالرجوع إلى جدول رقم(10) والذي يؤكد مضمونة على أن الاستراتيجيات التي يعتمدها المراهقون الذكور في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها تختلف بصورة واضحة عن الاستراتيجيات التي توظفها المراهقات الإناث الأمر الذي يعني أن الشطر الثاني المتعلق بطبيعة استراتيجيات مواجهة الضغوط حسب متغير الجنس جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.

3- إن الفرضية الثالثة من هذا البحث والتي تنص على أن الضغوط واستراتيجيات المواجهة للمراهقين المغاربة المتمدرسين تختلف باختلاف مستواهم التعليمي, بحيث أنه كلما ارتفع هذا المستوى كلما اتخذ مفهوم الذات طابعاً ايجابياً وكلما كان هذا المستوى متواضعاً إلا واتخذ هذا المفهوم طابعاً سلبياً , يمكن تبرير مصداقية مضمونها واختبار حدود دلالتها باعتماد الوقائع التالية:

- بالرجوع إلى جدول رقم(11) والشكل رقم(18) نجد أن هناك فروق في حجم الضغوط لصالح مراهقي التعليم الإعدادي حيث بلغ المتوسط(150.6) مقابل (144.70) لمراهقي التعليم الثانوي, وهناك فرق يحظى من حيث قيمة نسبته الحرجة التي بلغت (2.60) بدلالة إحصائية مؤكدة(0.01). الأمر الذي يعني أن الشطر الأول من هذه الفرضية والمتعلق باختلاف حجم الضغوط حسب متغير التمدرس جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.
- وبالرجوع إلى جدول رقم(12) والذي يؤكد على أن الاستراتيجيات التي يعتمدها المراهقون المغاربة المتمدرسون في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها تختلف باختلاف المستوى الدراسي الأمر الذي يعني أن الشطر الثاني المتعلق بطبيعة استراتيجيات مواجهة الضغوط حسب متغير التمدرس جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.
- وبالرجوع إلى جدول رقم(13) والشكل رقم(19) نجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية الأمر الذي يعني أن مفهوم الذات الشاملة لا يتأثر بالاختلاف في مستوى تعليم المراهقين الأمر الذي يعني أن الشطر الثالث المتعلق بمفهوم الذات الشاملة حسب متغير التمدرس جاء غير مؤكد الدلالة والمصداقية.

4- إن الفرضية الرابعة من هذا البحث والتي تنص على أن الضغوط واستراتيجيات المواجهة للمراهقين المغاربة المتمدرسين تختلف باختلاف مستواهم الاقتصادي, بحيث أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي إلا وأخذ مفهوم الذات طابعاً إيجابياً وكلما انخفض هذا المستوى إلا وأخذ هذا المفهوم طابعاً سلبياً, يمكن تبرير مصداقية مضمونها واختبار حدود دلالتها باعتماد الوقائع التالية:

- بالرجوع إلى جدول رقم(14) والشكل رقم(20) يبين أن متوسط الضغوط للمراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة بلغ(147.47) في حين بلغ متوسط الضغوط للمراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية غنية(147.64) وأن

قيمة النسبة الحرجة (0.07) وهذه القيمة ليس لها دلالة إحصائية الأمر الذي يعني أن الشطر الأول من الفرضية الرابعة والمتعلق بحجم الضغوط حسب المستوى الاقتصادي جاء غير مؤكد الدلالة والمصداقية.

- وبالرجوع إلى جدول رقم(15) يتضح أن الاستراتيجيات التي يعتمدها المراهقون المغاربة المتمدرسون في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها تتباين وتختلف اختلافاً كبيراً تبعاً للمستوى الاقتصادي الأمر الذي يعني أن الشطر الثاني والمتعلق بطبيعة استراتيجيات مواجهة الضغوط حسب المستوى الاقتصادي جاء مؤكد الدلالة والمصداقية.
- بالرجوع إلى جدول رقم(16) والشكل رقم(21) فنجد أن مستوى الفروق بين متوسطي المراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة والمراهقين المنحدرين من أوساط اجتماعية غنية ليس له دلالة إحصائية وهذا يعني أن مفهوم الذات الشاملة لا يتأثر بالضرورة بمستوى المراهقين الاقتصادي الأمر الذي يعني أن الشطر الثالث من الفرضية الرابعة المتعلق بمفهوم الذات الشاملة حسب المستوى الاقتصادي جاء غير مؤكد الدلالة والمصداقية.

ثالثا: مناقشة أهم نتائج البحث:

كثيرة هي النتائج والخلاصات التي يمكن الخروج بها من مختلف الجداول والأشكال الواردة في الفصل السابق المتعلق بمعالجة النتائج وتحليلها الإحصائي، وكثيرة أيضاً هي الأبعاد التفسيرية ولكن على ضوء مصداقية فرضيات البحث وحدود دلالتها نستطيع أن نستعرض مناقشة أهم النتائج التي توصل إليها بحثنا هذا والذي يهمنا على وجه الخصوص ما يلي:

3-1: ارتفاع نسبة الضغوط ومفهوم الذات السلبية الشاملة وارتفاع أنشطتها الانفعالية والتربوية والاجتماعية المستقبلية.

إن السؤال الذي يطرح نفسه بذا الخصوص هو لماذا هذا الارتفاع في نسبة الضغوط التي يواجهها المراهق مع ارتفاع مفهوم الذات السلبية وأنشطتها الانفعالية

والتربوية والاجتماعية والمستقبلية. وكإجابة على ذلك نستطيع التأكيد وبناءاً على معطيات ونتائج دراستنا الميدانية ونتائج الدراسات السابقة على وجود عوامل كثيرة لها تأثير كبير وفعال في تنشئة المراهق من أهمها عامل التنشئة الاجتماعية, إذ أن على المراهق الذي ينشأ في أسرة يقودها والدان لا يهمهما إلا إرضاء رغباتهما دون اعتبار لمشاعر الجيران والقانون متمرداً على كل شيء, أما إذا كان الأبوان من ذوي الشخصية القوية يحترمان مشاعر الآخرين ورغباتهم ففي الغالب ما يكون إبنهما على درجة كبيرة من الالتزام بالقواعد والأصول في مخالطة الآخرين في المجتمع الكبير كالمدرسة والشارع وبهذا نجد أن المراهق الذي ينشأ في ظل أجواء أسرية ذات ضغوط بسيطة وعابرة غالباً ما يكون لدية مفهوم إيجابي. لكن في المقابل فإن الأبوين اللذين ولظروف خاصة مثل الانغماس الدائم في العمل والإهمال واللامبالاة والتدليل أحياناً والخلافات العائلية والصراع بينهما أو مصاحبة المراهق لأصدقاء وصديقات السوء من أبناء الجيران أو المدرسة أو النادي, كل هذه العوامل لها تأثير في شخصية المراهق وضغوطه ومفهومه لذاته. ومن هذا كان واجب الأسرة في السيطرة ضرورياً ومهماً لأن الغريب هو أن الأبوين تعودا على نسب أخطاء أبنائهم إلى أصدقاء السوء دون أن يفكرا مرة واحدة لماذا ينقاد الابن وراء هؤلاء وأين مسؤولية الأسرة من الرقابة والحماية ومن هو المسؤول الحقيقي عن ضغوط المراهق وتكوين ذاته وكثيراً ما يحدث غضب المراهق على أي شيء يراه مقيداً للحرية في نظره وكثيراً ما يثير تمرد المراهق غضب أو حيرة الوالدين فطفلهما الهادئ المطيع أصبح متمرداً أو ابنتهم الوديعة أصبحت ثائرة والواقع أن غضب المراهق وانفعاله في هذه السن يرجع إلى تلك الطاقة الضخمة من الحماس والثورة الفجائية من النمو وهو يجد أن الأهل أو المدرسين لا يستمعون لآرائه بالاهتمام الكافي بل إنهم كثيراً ما يعتبرونه قليل التربية إذا كان جدي في تعبيره عن مشاعره وهو يضيف سلطة الأهل وسلطة المدرسة بل سلطة المجتمع ككل ليأسه من حصوله على وضعه الطبيعي وهكذا تنمو لديه الصراعات ومفاهيم سلبية للذات.

ولكن على المراهق أن يقوم بمساعدة نفسه بشتى الوسائل من خلال سلوكه سلوكاً ايجابياً مع والديه ومن حوله وأن يدرك بأنه يمر بمرحلة لا تقل أهمية وحساسية عن المراحل السابقة رغم أنها فترة تحتاج إلى المعاونة والمساعدة من أجل الاجتياز السليم لها. كما يجب أن يدرك المراهق بأن والديه يفعلون المستحيل من أجل إراحته وتقليل ضغوطه. أما بالنسبة للمدرسة فعلى المراهق أن يكون واعياً بنوعية العلاقات المدرسية ونوع العلاقة التي يكونها في الوسط المدرسي الجديد لأن متطلبات التكيف المدرسي وهكذا نجد أن المراهق بحاجه إلى بذل أقصى جهوده لكي يتكيف مع متطلبات الواقع الجديد حتى يستطيع تحقيق المزيد من المواقف المساعدة على نضجه وتطوره واكتساب معالم الاستقلال الذاتي الذي يعد مطلباً أساسياً لبناء كل ذات وإبراز كل شخصية إنسانية, كما أن للمدرس داخل المدرسة بحكم وجوده لفترة طويلة مع تلاميذه وبحكم تفاعله المستمر معهم فإنه يضطلع بمهمة كبيرة في التربية والتوجيه مما يجعله أكثر تأثيراً على شخصيات التلاميذ وسلوكهم وأساليبهم في التعامل والعمل داخل المدرسة وخارجها, أما الأقران فلهم أهمية بالغة أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل النمو حيث يصعب على المراهق التخلي عن أقرانه الذين يضع فيهم ثقته التامة ويفضي إليهم بما يجول في خاطره وهو مطمئن لما يقول ويفعل, وقد تعمل جماعة من الأقران على إبعاد المراهق تدريجياً عن الوالدين وقد تتولد بعض الصراعات بين قيم الوالدين وقيم الأقران, كما نجد أن المراهق بعلاقته مع أقرانه تتغير الطريقة التي ينظر بها المرهق إلى المستقبل ويقفز بتخيلاته فوق حواجز الزمان والمكان وكل هذه العوامل تزيد الصراعات والضغوط على المراهق.

وعلى ضوء ما تقدم اتفقت العديد من الدراسات مع النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا الحالية ومن هذه الدراسات دراسة محمد صالح برقاوي(1971) ودراسة علي الحوات(1980) وأحمد أوزي ومحمد الدريج(1984) ومنذر الضامن(1984) ومحمد أحمد سلامة(1989) وأحمد عكاشة(1992) ومحمود

عطا(1985)وكوبر سميثCooper Smith(1959) و وسكلر (1979) Waschler وأحمد أبو زيد (1972) وبرات كرياكو Pratt andKyriacou (1985) وأحمد زكي(1972) ودسوقي(1979) وأودلم(1994) وقشقوش(1980) وهاشمي علوي(1991) وكوبر دافيدسون CooperDavidson (1982).

أما الآن فقد جاء دور السؤال الذي يتضمن كيف نستطيع مساعدة المراهق في القليل من هذه الضغوط وبناء مفهوم ذات ايجابي. وبهذا يجب أن نقدم التوصيات التالية:

1- التقليل من المواقف والأوضاع المهددة بالإحباط و التي تساهم بالاضطراب الموسوم بالخوف والإزعاج والقلق وعدم الطمأنينة.
2- على الأسرة أن تتحمل مسؤولياتها باعتبارها تمثل أهم مؤسسة اجتماعية يترعرع داخلها المراهق.
3- التنبيه لجميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية هو أ المراهقة عبارة عن مرحلة متميزة من حياة الإنسان تستدعي كامل الرعاية والعناية من لدن الأسرة, المدرسة, المجتمع و إحاطته بالرعاية المطلوبة وبالتربية المعرفية اللازمة والمساعدة الاجتماعية الواجبة وتوفير الاطمئنان وإحساسه بالأمن ووعيه بمسؤولياته وحقوقه وواجباته.
4- تحقيق الاستقلال الذاتي في تصرفاته واختياراته وأفعاله من خلال الأسرة باستعمال الأسلوب التربوي المرن المحكوم بمظاهر الرعاية العاطفية المطلوبة والمدرسة والمجتمع من خلال المعاملة المعرفية المفيدة والتوجيه التربوي.
5- التأكيد على دور الإرشاد النفسي والتوجيه المهني والتربوي للمراهقين في المدرسة من أجل تفهم مشاكلهم وحاجاتهم الأساسية للنمو السليم في هذه المرحلة سعياً لإكسابهم مفهوماً إيجابياً نحو ذواتهم ونحو أفراد المجتمع الذي يحتكون به.

6- تزويد المراهقين بالمهارات الفكرية والعقلية وطرائق التفكير ومناهج البحث العلمي لمواجهة المشكلات وذلك من خلال المقررات والبرامج التي تغرس وتكسب التلاميذ الاتجاه الايجابي نحو العلم ونحو الأساليب الموضوعية في مواجهة مشاكل الحياة وتسليحهم بالفكر التربوي المناسب.

3-2: ارتفاع نسبة الضغوط عند الذكور واختلاف استراتيجيات المواجهة بين الذكور والإناث:

لماذا ارتفعت نسبة الضغوط عند الذكور واختلفت استراتيجيات المواجهة بين الذكور والإناث؟

للإجابة على هذا السؤال يمكن القول: عندما ترتبط ظاهرة الضغط النفسي واستراتيجيات موجهتها بتوتر انفعالي قوي يحدثه الإيقاع السريع للحياة. فمن المؤكد على أن إيقاع الحياة اليومية والمثيرات التي يمارسها الوسط المحيط بنا كلها عوامل تهدد استقرارنا. فكل فرد منا عادة ما يتعرض لمواقف ضاغطة سواء داخل الحياة الأسرية أو داخل الحياة المهنية, وهي مواقف وإن كان ينسى بعضها ويتكيف مع بعضها الآخر وتتميز في كثير من الأحيان بالقوة والشدة التي تؤدي بها إلى تفجير إضطرابات سلوكية حادة قد تدوم لفترات طويلة والحقيقة أن هذه المواقف الضاغطة واستراتيجيات مواجهتها تختلف باختلاف التركيب النفسي للأفراد وخاصة المراهقين. لذلك فإن قلة من المراهقين لديهم القدرة على مواجهة أعنف المواقف بالتعامل معها بكفاءة ومعالجة الأمور بقدر كبير من الاتزان النفسي في حين نجد آخرين سرعان ما يصابون بالانهيار التام أمام نفس المواقف. لذلك أهتم علماء النفس العاملين في الحقل الإكلينيكي بدراسة الأساس العصبي والكيميائي للإضطرابات الموقفيه المؤقتة في ذلك النوع من الطاقة الحبيسة غير المشبعة فهي عبارة عن توترات لم يتم التعبير عنها بالوسائل المباشرة أو على الأحرى فهي شبيهة بالأعراض العصابيه وإن اتخذت صورة التعبير الجسمي لكون أن الفرد الذي يعاني من مثل هذه الأعراض عادة ما يكون مهيأ أكثر من غيره لهذا التعبير

الجسمي عوض التعبير السلوكي لذلك أصبح التركيز ليس فقط على طبيعة الضغوط ومعالم تأثيرها فقط بل امتدت الاهتمامات إلى المواجهة لها على أساليب التعامل معها أي استراتيجيات التي يمكن الاستناد إليها لدرء الخطر المحتمل كلما كان ذلك ممكناً وتجنب تلك المواقف الضاغطة أو التقليل من شدتها ويعتمد ذلك أساساً على ثقة المراهق بنفسه والروابط الاجتماعية والأسرية التي تربطه بالآخرين وقيم وتقاليد المجتمع, وهذا ما يجعل الإناث أقل تحملاً للمثيرات في مواقف معينة ولكن في مواقف أخرى يكون أكثر تحملاً لمثيرات أخرى ولكن يصبحن أقل قدرة على التنفيس عن ثورات الغضب والضيق مما يدفعهن إلى الإصابة بالفشل والإحباط والصراع نتيجة القيود الاجتماعية وبهذا تكون نسبة الضغوط قليلة إذا ما قورنت بالصراعات والضغوط التي يتعرض لها المراهق الذكر خاصة وأن القيود الاجتماعية تسمح له بالاحتكاك بالمجتمع أكثر من الإناث أي أن إطاره الأكثر حركة خارج البيت المتمثلة بالأقران الكثيرين والعلاقات الكثيرة ويعرضه ذلك إلى مواقف يومية كثيرة وبالتالي تزداد نسبة الضغوط التي يواجهها مقارنة بالإناث وبالتالي تختلف استراتيجيات المواجهة وعلى ضوء ما سبق ذكره اتفقت دراسات كثيرة حول النتائج التي توصلت إليها من دراستنا الحالية ومن هذه الدراسات دراسة محمد صالح برقاوي (1971) وبرات كرياكو Pratt and Kyriacou(1985) وتورنير Turner(1990) وهاشمي (1991) بلقيس جباري (1998), أما الآن فقد جاء دور السؤال الذي يتضمن كيف نستطيع مساعدة المراهقين الذكور من التقليل من هذه الضغوط واستخدام استراتيجيات موحدة للمواجهة. فتكون الإجابة لابد أن تكون هناك بعض التوصيات والتي هي:

1- تعزيز ثقة المراهق بنفسه و بالروابط الاجتماعية والأسرية وفقاً لنوع جنسه.

2- الابتعاد عن أسلوب المناقشة الشديدة مع المراهق القائمة على الإدانة والتي تؤدي به إلى الإحباط.

3- ضرورة توضيح مبدأ المساواة بين الذكور والإناث وفقاً لمعايير المجتمع وعاداته وتقاليده علماً أن الأنثى تمثل نصف المجتمع.

4- توعية المراهقين باستخدام الطريقة العلمية عند بناء استراتيجيات معينة لضغوط مختلفة.

3-3: اختلاف الضغوط واستراتيجيات المواجهة حسب متغير التمدرس وعدم اختلاف مفهوم الذات الشاملة:

لتوضيح بواعث هذا الاختلاف في الضغوط واستراتيجيات المواجهة حسب متغير التمدرس وعدم اختلاف مفهوم الذات الشاملة يمكن الإشارة إلى أن تقدم أي مجتمع يقاس بمدى الاهتمام في توفير الفرص الثقافية والعلمية لأبنائه للكشف عن طاقاتهم و إمكاناتهم والعمل على توجيهها للوصول إلى المستوى المطلوب. ولابد أن يحظى المراهقين بنصيب أكبر من هذا الاهتمام لأنهم مصدر الاستمرارية والحيوية في كل مجتمع حلمي(1973) أما دور المراهق العربي فهو لا يقتصر على كونه دوراً مماثلاً لمعظم المراهقين في المجتمعات المعاصرة الأخرى فيما يتعلق بعملية التطور والتغيير، ولكن مثل هذا الدور يجب أن يتجدد في مضمون أعمق وأدق وهو أن المجتمع العربي يواجه عملية تحد تستهدف عرقلة نهضته العلمية في مختلف الميادين. ولكي يمارس المرهق دوره يتطلب الأمر أن تتخلص المؤسسات التربوية من بعض غبار الماضي لتواجه عصر التغيير ولتصبح أداة فعالة لتخريج أجيال قادرة على مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة ومشكلات المستقبل, وأن المهمة التي يتطلبها المجتمع العربي من المراهق في الوقت الحاضر أن يكونوا أقوياء وقادرين على مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة بالإضافة إلى اكتساب المعارف والخبرات وأداء الواجب اليومي والتفوق الدراسي, عل الرغم من أن التعليم الإعدادي والثانوي يواجهه تقصير في مجال تحقيق الأهداف وهذا ما يؤدي بدوره إلى زيادة الضغوط وكل حسب مستواه الدراسي إلى فشل المراهق في تحقيق أهدافه وإشباع الدوافع وإرضائها مما يسبب أضراراً في عدم قدرة المراهق

على التكيف بطريقة صحيحة ومن ثم بقائهم بعيدين عن الواقع وهذا الفشل وعــدم القدرة على التكيف وفشل المراهق في تحقيق أهدافه يساهم باختلاف اســتراتيجيات المواجهة وفقاً للمستوى التعليمي لأن المشكلات والضغوط التي تواجههم أصــبحت كثيرة ومتنوعة. وتتفق معنا في هذا المجال العديد من الدراسات منها دراسة محمد عطا(1985) وجابر عبد الحميد وآخرون(1967) وكامل علوان الزبيــدي(1993) وحلمي(1973).

أما عدم اختلاف في مفهوم الذات الشاملة وفق المستوى التعليمــي، طالمــا هناك اختلاف في نسبة الضغوط واستراتيجيات المواجهة وفق متغيــر التمــدرس فالنتيجة لذلك هو عدم وجود اختلاف في مفهوم الذات الشاملة لكون كــل مرحلــة تعليمية لها ضغوطها واستراتيجياتها وبالتالي تشكل مفهوم الذات لها، بالإضافة إلى الخبرات والمواقف التي يمر بها الطلبة المراهقين أثناء وجــودهم فــي المدرســة فالمواقف التي يمر بها الطلبة المراهقين أثناء وجودهم في المدرسة فالمواقف التــي تعززها الفكرة الجيدة عن الذات (كالتركيز والمشاركة والانتظام والتكيف لمقتضيات العمل المدرسي) يساعد على بناء مفاهيم إيجابية عن الذات في حــين أن المواقــف والخبرات التي تعززها الفكرة السلبية (كالكسل والتأخر والغياب والهروب وعــدم المشاركة) يساعد على بناء مفاهيم سلبية عن الذات, وهذه النتيجة تتفق معنا في هذا المجال دراسات كلاً من جابر عبد الحميد وآخرون(1967) وخالد الطحان (1972) ونجيب اسكندر والزوبعي (1972) وإبــراهيم يعقــوب(1982) ومحمــود عطــا (1985) وكامــل علــوان الزبيــدي (1993). لذلك في هــذه النتيجــة يوصــي الباحث بالتالي:

1- توفير الفرص الثقافية والعلمية للطلبة المراهقين للكشف عن طاقاتهم وإمكاناتهم والعمل على توجيهها.

2- أن تتخلص بعض المؤسسات التربوية من بعض غبار الماضي لتواجه التغيير وتصبح أداة فعاله لتخريج أجيال قادرة على مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة وضغوط المستقبل.

3- أن تكون أهداف التعليم الإعدادي تختلف عن أهداف التعليم الثانوي أي لكل مرحلة تعليمية أهدافها الخاصة التي تساعد على تكيف المراهق وفقاً لمستواه التعليمي.

4- قيام المدرسة باعتبارها إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية بغرس مفهوم الذات الايجابي من خلال المواقف والخبرات التي نعزز الفكرة الجيدة عن الذات والمتمثلة في المشاركة والانتظام والتكيف لمقتضيات العمل المدرسي.

3-4: اختلاف استراتيجيات المواجهة حسب المستوى الاقتصادي وعدم اختلاف حجم الضغوط ومفهوم الذات:

لتوضيح عوامل اختلاف استراتيجيات المواجهة حسب متغير المستوى الاقتصادي وعدم اختلاف حجم الضغوط ومفهوم الذات يمكن اعتماد العناصر التالية:

1- العائلة الغنية والثرية التي توفر لأبنائها المراهقين معظم المتطلبات بما يواكب التطور التكنولوجي عكس العائلة الفقيرة.

2- يعاني المراهق في العائلة الفقيرة من العوز المادي في حين الأسرة الغنية توفر الجوانب المادية التي يحتاجها من مصروف يومي إلى أشياء كمالية. ولكن رغم ذلك نجد أن المراهق في أي مستوى اقتصادي فهو يعاني مجموعة من الضغوط وأن هذه الضغوط لا تختلف من حيث الحجم والنوع وهذا يرتبط بأن السلوك الاجتماعي وفق المستوى الاقتصادي مهما كان نوعه عند الفرد عملية مستمرة ومتطورة وبهذا فهو يحرص على توسيع علاقاته الاجتماعية وهذا ما يجعله يتفاعل مع جميع المستويات الاقتصادية مما يساهم بالشعور بالراحة والطمأنينة من خلال التوحد مع أقرانه والقبول الاجتماعي مما انعكس على

مفهوم الذات الذي أدى بدوره إلى عد وجود الاختلاف وفقاً لمتغيــر المســتوى الاقتصادي ولكن رغم ذلك تسعى المجتمعات إلى تقليل الفوارق الطبقية لتضمن مستويات اقتصادية متكافئة وبالتالي يؤدي ذلك إلى التقليل من حجم الضــغوط وحجم الاستراتيجيات لمواجهة هذه الضغوط وتتفق مع نتائج دراستنا الحاليــة العديد من الدراسات ومنها دراسة جابر عبد الحميد وآخــرين(1967) وخالــد الطحان(1972) ودراسة كوبر دافيدسونCooperDavidson(1982) ودراسة كامل علوان الزبيدي (1993) وبهذا نوصي بما يلي:

1- تشجيع توسيع دائرة العلاقات الاجتماعية الطيبة بين المراهقين المتمدرسين في جميع المستويات الاقتصادية لإزالة الفوارق الطبقية من خلال العمل الجمــاعي المدرسي والنشاطات المدرسية الأخرى.

2- تشجيع المراهقين على اختيار المهن التي يلتحق بها في المستقبل بما يتناســب مع إمكاناته وقدراته من أجل الوصول إلــى ظــروف اقتصــادية واجتماعيــة متطورة.

3- تقديم تسهيلات ومعونات من قبل الدولة والجهــات المعنيــة تســاهم بأبنائهــا المراهقين, وتوفير بعض متطلباتهم الأساسية.

4- وضع خطط تنموية وبرامج مستقبلية من قبل الدولة تساهم في رفع المســتوى الاقتصادي للبلد من خلال التقليل أو إزالة الفوارق الطبقية.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

أ- الكتب والمؤلفات:

1- إبراهيم أحمد إبراهيم (1992). العلاقة بين المواجهة للضغوط الحياتية بالأمراض السايكوسوماتية، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد الأول.

2- أبو زيد إبراهيم أحمد (1987). سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرف الجامعية .

3- أبو النجا جبر(1996). مفهوم الذات لدى الجانح وعلاقته بالتنشئة الأسرية، والمدرسية، رسالة دكتوراة دولة في علوم التربية، علم نفس تربوي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

4- أسعد ميخائيل إبراهيم (1982). مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق بيروت.

5- إسماعيل محمد عماد الدين (1968). النمو في مرحلة المراهقة، الكويت، دار القلم.

6- اسكندر نجيب و الزوبعي عبد الجليل (1972). مشكلات وضغوط المراهق في المرحلة الإعدادية الثانوية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

7- أكناو نعيمة (1999). اتجاهات المراهق المتمدرس نحو تعاطي المخدرات، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، جامعة محمد الخامس كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

8- أوزي أحمد و التدريج محمد (1984). المشكلات الأسرية والانفعالية للمراهق المغربي، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، السنة الثالثة، العدد الرابع، ديسمبر.

9- أوزي أحمد(1986). سيكولوجية المراهق، دراسة ميدانية للاتجاهات النفسية الاجتماعية للمراهق المغربي، الدار البيضاء،مطبعة دار الفرقان للنشر الحديث.
10- برقاوي محمد صالح (1983). مشكلات طلاب المدارس الثانوية في الأردن، ملخصات رسائل ماجستير في التربية، مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، الأردن المجلد الأول.
11- بنزايد السعدية (1991). مفهوم الذات عند المراهق العدواني، رسالة في دبلوم الدراسات العليا، كلية علوم التربية الرباط.
12- بنزوين سلمى (2000). المجال السكاني وعلاقته بالضغط النفسي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، جامعة محمد الخامس كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
13 - جابر جابر عبد الحميد (1989). الحساسية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الوحدة النفسية والتحصيل، دراسات نفسية، المجلد السادس والعشرون.
14- الجسماني عبد علي (1970). سيكولوجية المراهقة، مكتبة النهضة، العراق.
15- الجسماني عبد علي (1994). العلاقة بين البيت والدراسة و أثرهما على المراهق، الدار العربية للعلوم، بيروت.
16- جباري بلقيس محمد علي (1998). الضغوط النفسية لدى المرأة اليمنية العاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية الآداب، قسم علم النفس.
17- جلال سعد (1985). الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة.
18- جولمان دانييل، الجبالي ليلى، يونس محمد (2000). الذكاء العاطفي، عالم المعرفة، العدد 262، تشرين أول.
19- حلمي علي (1973). دور الشباب في التنمية الاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

20- حلمي منيرة (1965). مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية، دار النهضة العربية.

21- الحوات علي (1980). الشباب الليبي وبعض مشكلاته الاجتماعية، جامعة الفاتح.

22- حوامدة مصطفى عبد الهادي (1991). التنشئة الاجتماعية للمراهق وعلاقتها بالقيم، دراسة مقارنة بين الذكور والإناث لدى عينة من طلبة الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.

23- دسوقي كمال (1979). النمو التربوي للطفل المراهق، بيروت، دار النهضة العربية.

24- دوريس أودلم، ترجمة فاقر عاقل (1943). رحلة عبر المراهق، الطبعة الثانية، دمشق، دار طلاس.

25- السهل راشد وآخرون (1994). النمو من الطفولة إلى المراهقة، دار تمامة للنشر، جدة، الطبعة الثانية.

26- رشيد ناجي (1995). نسق تمثل الذات لدى المراهق المغربي وعلاقته بالوسط الاجتماعي- الثقافي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

27- الزبيدي كامل علوان (1993). توقعات الشباب لمشكلاتهم عام 2000، الندوة الدولية الأولى لعلم النفس بالمغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 25.

28- الزعبي احمد محمد (1996). سيكولوجية المراهقة، صنعاء، دار الآفاق للنشر والتوزيع.

29- زهران حامد عبد السلام (1977). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) عالم الكتب، ط1، القاهرة.

30- زهران حامد عبد السلام(1977). علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.

31- سقراط مصطفى (2000). مفهوم الذات وتمثلات المشروع المهني لدى المتدرب بمركز التأهيل المهني -دراسة نفسية - اجتماعية، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في علم النفس الاجتماعي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

32- سلامة محمد أحمد(1989). المشكلات السلوكية للطلبة في مرحلة المراهقة، دراسات نفسية، المجلد السادس والعشرون.

33- الشرقاوي محمد أنور (1986). انحراف الأحداث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية.

34- الأشول عادل عز الدين (1988). علم نفس النمو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

35- صالح أحمد زكي(1972). الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، القاهرة.

36- الضامن منذر (1986). المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن، ملخصات رسائل الماجستير في التربية، مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك الأردن.

37- الطحان خالد (1972). المراهق السوري: الضغوط والمشكلات وعلاقتها بالواقع، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس القاهرة.

38- عبد الحميد جابر وآخرين (1967). المشاكل في مفهوم الذات والضغوط في مرحلة المراهقة، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد.

39- العزي أروى أحمد (1996). التوافق وعلاقته بالاضطرابات السايكوسوماتية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة صنعاء، كلية الآداب، قسم علم النفس.

40- عكاشة أحمد (1980). الطب النفسي المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
41 - عكاشة أحمد(1982). علم النفس الفسيولوجي، القاهرة، ط6.
42- عيسوي عبد الرحمن (1994). دراسة ميدانية للضغوط والأضطرابات النفسية لدى المراهقين، دار النهضة العربية، بيروت.
43- أحرشاو الغالي (1997). العلوم المعرفية وتكنولوجيا المعرفة، مجلة معرفية العدد 1، إصدارات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس.
44- الغرباني نادية جمعه (1996). مسار النسق القيمي لدى فئة من المراهقين بطرابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية.
45- الفقي حامد عبد العزيز(1983). دراسات في سيكولوجية النمو، الكويت، دار القلم.
46- قشقوش إبراهيم (1980). سيكولوجية المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
47- قناوي هدى محمد (1992). سيكولوجية المراهقة، مكتبة النجلو المصرية، القاهرة.
48- كامل مليكة لويس (1959). إسماعيل محمد عماد الدين إسماعيل، الشخصية وقياسها، الطبعة الأولى، النهضة المصرية، القاهرة.
49- كفافي علاء الدين (1990). الصحة النفسية، دار هجر للطباعة والنشر والإعلان والتوزيع.
50- لعبيش فاطمة (1999). تمثلات الذات عند المراهق وعلاقتها بالتواصل مع الوالدين، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا علم النفس الاجتماعي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

51- مجدي أحمد عبد الله(1996). النمو النفسي بين السواء والمرض، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

52- المحارب ناصر إبراهيم (1993). الضغوط النفس اجتماعية والأكتئاب، تحليل جمعي للدراسات المنشورة ما بين (1981-1991)، مجلة دراسات نفسية، العدد 3.

53- محمود عطا محمود (1985). مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية، رسالة الخليج العربي، العدد 16.

54- مسن، بول وآخرون، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة (1986). أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، الكويت، مكتبة الفلاح.

55- المفدى عمر عبد الرحمن (1992). أزمة الهوية في المراهقة، جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد 4.

56- المليجي حلمي(1982). علم النفس المعاصر، القاهرة، الطبعة 5.

57- مرحاب صلاح (1989).سيكولوجية التوافق النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس (رسالة دكتوراه).

58- مسفر العسيري (2001). العلاقة بين عمل نصفي المخ والإبداع، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمد الخامس الرباط.

59- نوري الحافظ (1990). المراهق (دراسة سيكولوجية)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

60- هاشم هاشمي علوي مولاي (1991). محددات الهوية لدى المراهق، دراسة مقارنة بين الجنسين، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية، علم النفس التربوي، كلية علوم التربية الرباط.

61- هرمز صباح حنا وإبراهيم حنا يوسف (1988). علم النفس التكويني، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

62- يعقوب إبراهيم (1983). العلاقة بين مفهــوم الــذات وعلاقتــه بالمســتوى الدراسي والجنس في مرحلة المراهقة، ملخصات رسائل الماجستير، الجامعة الأردنية، يناير.
63- توقعات الشباب لمشكلاتهم عام 2000، علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر – الندوة الدولية الأولى لعلم النفس بالغرب، منشورات كلية الآداب والعلــوم الإنسانية – الرباط 1993 سلسلة ندوات ومناظرات – رقم 25.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

أ- الكتب والمؤلفات:

64- Annette L Stanton, Sharon Dann, Off Burg, (2000). Journal of consulting and clinical psychology, by the American psychology, Vol 68-No.5 .
65- Bourdieu pierre (1980). “Le sens pratique”Editions de minuit, Paris.
66-Conger,(1977). Adolescence and youth psychological development in a changing world (2nd Ed) new York, Harper and rew.
67- Cooley (1902) – Human nature and the social order. New York: Scribes – Sons.
68- Cooper, and Davidson (1982). The high cost of stress on women mangers, organization al dynamic – 10 (4).
69 - Cooper smiths "1959 –1967” manuel de l’inventaire d'estime de soi (SEI). Paris, ed, 1984 du CAP.
70- Cutrona.C.E. etAutres (1987). The provision of social relation ships and adaptation to stress in W.H. Jones et D. Permian (EDS) adrances in personal relationships. Greauwich,Vol 1 .
71-Dr. Dawn Hamilton,(2001). A guide for maximum success and minimum stress by dawn Hamilton.
72- Erikson (F. H)-(1982). Adolescence et crise – la quitte de l`identité – Paris, flammarison.
73- JochanBrandstadter, Klaus Rather mund, Ulrich Schmitz , (1997). European review of Applied psychology, VOL. 4, N2.

74- Fischer (G.N) (1989). Psychologie des espaces de travail, Armand Colin , Paris.

75 -Friedman, S. E., et.Al. (1980). Behavioral pedotrics, psychosocial Aspects of child Health care, Hill, London, 2nd ed.

76- Froley G.K. (1979). Hand book of child and adolescent psychiatric Emergencies U.S.A., 1st ed.

77- Frydenberg, e.(1989) , the concerns and coping strategies of youth: A study of Australian adolescents. Doctoral thesis la tr1989: obey university, Melbourne.

78- Harter S. (1982). The perceived Competence scale for children child development, 53, 87-97.

79- Hass, k, (1979). A Abnormal psychology, New York, D. van Nostrand co.

80- James w. (1890, Re Ede 1950). The Principles of Psychology New York: Dover Publication.

81-Kiryacou, and Pratt.(1985).Teachers stress and burnout an international review.Educational Research 29 (2).

82- Folkman S, Lazarus S-R (1984). Stress appraisal and coping New York Springer publishing company.

83- Lazarus S-R-J (1996). Psychological stress and coping–New York: McGraw Hill.

84- LECUYER R.(1978). Le concept de soi, paris, P.U.F.

85- Moch Annie (1989). Les stress de l'environnement, P.U.V. Paris.

86- Medinnus, J.(1969). Child and Adolescent psychology, New York, John Wily & Sons.

87- Matheny, K.B., Aycock, D.W.,&PUGH, J.L.(1986). Stress coping: A qualitative synthesis with implications for treatment. The counseling psychologist, 14.

88- Nathalie ou brayrie (1997). "L'estime de soi, de l'enfant et de l'adolescent" Pratiques psxchologiques – France, N° 2.

89- Pearling, and Cox, (1978). The structure of coping, journal of healtg and social behavior, Vol. 19, No 1.

90- Piers- Harris E (1969): Manual for the Press Children's Self-concept scale (the way I feel About Myself).Nashville, Tenn.: Counselor Recordings and tests.

91- Raha and Therorel,(1975). Life change patterns surrounding illness experience.(in)A.monatand R.S. azarus (Eds): stress and coping and Autuology, New York:Colombia university press.

92- Recensement général de la population et de l'habitat 1994.
93- Rosenberg M. (1965). Self- Concept and psychological welle – being in adolescence in: R. Leahg (ed) the development of the self new York: Academic press.
94- Rosenberg M (1979): Conceiving the self. New York: Basic
95- RosenbergM (1986). Self-concept from middle child hoodthrongh adolescence in: suls ET A. Green wald (eds) psychological PresPectives on the self, vol. 3.
96- Scholar (1978). The structure of stress Journal of Health, Vol, 19, No.2.
97- Sfiffge – Kreke. (1990). development processes in self –concept and coping behavior, coping and self-concept in adolescence Heidelberg Springer veriag.
98 - Source: Direction de la statistique centre d'étude et de rechercher d'emographiques (CERED).
99- Throngh adolescence in: slues et A. Green wald (eds) PsyChologocalPresPectives on the self, vol 3.
100-Turner. J. Ret autres: Social support and outcome inter age pregnancy, journal of Health and social behavior 1990.
101- Weber.H.,(1997). The concept of coping: still broadening its scope, European review of applied psychology vol, 47, No 2.
102- Ziller R (1973). The social self – new York: Pergamon Press.

الضغوط النفسية

لدى المراهقين ومفهوم ذاته





دار الحامد للنشر والتوزيع
الأردن-عمان

هاتف: 5231081 فاكس: 96265235594+
ص.ب:366 عمان 11941 الأردن
E-mail:dar_alhamed@hotmail.com
E-mail:Daralhamed@yahoo.com

